



O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) NO CONTEXTO DA RACIONALIDADE DO ESTADO MODERNO: diálogos entre as teorias de Max Weber e de Bresser- Pereira

Lorena Lins Damasceno¹

Adriana Rezende Vargas²

Daniela Ribeiro Guimarães Mendes³

RESUMO

Este artigo abordou a formação de professores no Brasil à luz da teoria weberiana, situando a profissão docente na esfera do modelo burocrático de administração, e dialogando com as provocações de Bresser-Pereira sobre as possibilidades de reformas do Estado, tendo como referência a perspectiva republicana. A partir das discussões desses autores, nos debruçamos sobre a configuração das políticas de formação docente delineadas a partir das reformas educacionais dos anos 1990, cujo cenário foi complexo e contraditório, especialmente no que se refere às transformações no mundo do trabalho. Abordamos, ainda, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), uma política pública do governo federal que tem o objetivo de formar os docentes que já atuam nas escolas públicas, mas que ainda não possuem o diploma exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entendemos que esse programa, ao tentar enquadrar esses profissionais na estrutura legal-formal do Estado Brasileiro, pode ilustrar o caráter regulador do Estado moderno na perspectiva da dominação racional, segundo a teoria de Weber.

Palavras-chave: Estado. Gerencialismo. Formação de Professores.

THE TEACHER TRAINING POLICY AND THE RATIONALITY OF THE MODERN STATE: dialogues Between Max Weber and Bresser-Pereira Theories

ABSTRACT

This article addressed teacher education in Brazil in the light of Weberian theory, placing the teaching profession inside the sphere of the bureaucratic model of

¹ Doutoranda em Educação; Universidade de Brasília - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB); ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0077-5709>; E-mail: emaildalo@gmail.com

² Doutoranda em Educação; Universidade de Brasília - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7833-1710>; E-mail: adrianarvargas@gmail.com

³ Doutoranda em Educação; Universidade de Brasília - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4458-3255>; E-mail: daniella.mendes@uniceplac.edu.br



administration and dialoguing with Bresser-Pereira's provocations on the possibilities of state reforms, having the republican perspective as a reference. Based on these authors' discussions, we focused on the configuration of teacher education policies which have been delineated since the educational reforms of the 1990s, whose scenario was complex and contradictory, especially with regard to changes in the world of work. We also approached the National Program for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), a public policy of the federal government that aims to train teachers that already work in public schools, but who do not yet have the diploma required by the National Education Guidelines and Framework Law (LDB). We understand that this program, by trying to fit these professionals into the formal-legal structure of the Brazilian state, can illustrate the regulatory character of the modern state from the perspective of rational domination, according to Weber's theory.

Keywords: State. Managerialism. Teacher training.

LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE Y LA RACIONALIDAD DEL ESTADO MODERNO: diálogos entre las teorías de Max Weber y Bresser-Pereira

RESUMEN

Este artículo abordó la formación de docentes en Brasil desde la teoría weberiana, posicionando la profesión docente en el ámbito del modelo burocrático de administración y dialogando con las provocaciones de Bresser-Pereira sobre las posibilidades de reformas en el Estado, teniendo como referencia la perspectiva republicana. A partir de las discusiones de estos autores, nos enfocamos en la configuración de las políticas de formación docente delineadas a partir de las reformas educativas de la década de los noventa, cuyo escenario era complejo y contradictorio, especialmente en lo que respecta a los cambios en el mundo del trabajo. También nos acercamos al Programa Nacional de Formación de Docentes de Educación Básica (PARFOR), una política pública del gobierno federal que tiene como objetivo capacitar a los docentes que ya laboran en escuelas públicas, pero que aún no cuentan con el diploma exigido por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Entendemos que este programa, al intentar encajar a estos profesionales en la estructura jurídica formal del Estado brasileño, puede ilustrar el carácter regulador del Estado moderno desde la perspectiva de la dominación racional, según la teoría de Weber.

Palabras clave: Estado. Managementism. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a formação de professores no Brasil à luz da teoria weberiana, situando a profissão docente na esfera do funcionalismo público e da objetividade racional buscada pelo Estado moderno. Dialoga, da mesma forma, com as provocações de Bresser-Pereira sobre as possibilidades de reformas do Estado, tendo como referência a perspectiva



republicana. Mais especificamente, nos debruçamos sobre o delineamento das políticas de Formação de Professores no âmbito das reformas educacionais dos anos 1990, e apresentamos, por fim, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), caracterizando-o como uma política governamental que procura contribuir para a estruturação formal-legal dos quadros docentes da educação básica no âmbito da burocracia brasileira.

Em termos estruturais, este trabalho se organiza em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção se ocupa de problematizar o chamado modelo burocrático de administração, a partir dos autores anteriormente mencionados. Na segunda seção, problematizamos o lugar dado à formação docente, nas diferentes legislações que orientaram as políticas educacionais, a partir das reformas ocorridas nos anos 1990 – as quais obedeceram a uma lógica neoliberal que permanece presente nas atuais políticas brasileiras de formação de professores. Nessa direção, destacamos na terceira seção o Parfor, apresentando seus dados gerais e ponderando sobre suas contribuições para a adequação da formação dos docentes da educação básica, na condição de funcionários geridos pelo poder público.

3

Administração burocrática do Estado e gerencialismo: um diálogo entre as teorias de Weber e de Bresser-Pereira

Grande parte das reformas que envolveram o quadro de reestruturação do Estado a partir dos anos de 1990 – sob a tensão das políticas neoliberais e da necessidade de se repensar certos elementos estruturais no Brasil basicamente fundados no governo Vargas –, podem ser resumidas na transição (ou na tentativa de reformulação) de um quadro burocrático da administração pública para um modelo considerado gerencial, nessa mesma administração. A princípio, daremos ênfase a esse debate no início dessa seção para, em um segundo momento, articulá-lo à discussão sobre as políticas de formação de professores no Brasil, construídas a partir do contexto daquelas reformas.



A conceituação do assim chamado modelo burocrático de administração tem sido atribuída ao sociólogo alemão Max Weber, notadamente um dos maiores pensadores do final do século XIX e início do século XX, que problematizou as questões existentes no interior da burocracia como uma forma de organização da sua sociedade, que emergia repleta de tensões e incertezas. Dentre tais tensões, destacamos o processo de reunificação da Alemanha de Weber, juntamente com algumas experiências democráticas pós primeira guerra-mundial (a exemplo da República de Weimar); quanto às incertezas, elas estavam ligadas a um futuro razoavelmente sombrio que se avizinhava, com aquilo que posteriormente se veria, a partir do surgimento do Nazifascismo na Europa – um movimento de massas obedientes a um líder autocrata, que contou, entre outros fatores, com as estruturas estatais alemã e italiana para desenvolver.

Em relação direta com esse contexto, Weber (1991) aponta a dominação legal com quadro administrativo burocrático como a base da administração especificamente moderna. A dominação, para o autor, é definida pela probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas em um determinado grupo de pessoas. A essa definição, ele acrescenta que “toda dominação de uma pluralidade de pessoas requer, normalmente (não invariavelmente) um quadro de pessoas (quadro administrativo)” (WEBER, 1991, p. 139).

Nesse sentido, para Weber, a administração burocrática é a célula germinativa do Estado moderno ocidental, e seria também a forma mais racional de exercício da dominação, uma vez que por meio dela “se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de *precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade*” (WEBER, 1991, p. 145, grifo do autor). A isso, o autor acrescenta que o grande instrumento de superioridade desse tipo de administração é o conhecimento profissional, elemento indispensável na modernidade técnica e na economia da produção de bens, sobretudo no sistema capitalista, onde a burocracia especializada tem sua importância aumentada.



Podemos entender, dessa forma, que existe uma certa retroalimentação entre a administração burocrática e o capitalismo, segundo a qual ocorre um fortalecimento mútuo, garantindo a manutenção de uma e de outro. Pois,

a necessidade de uma administração contínua, rigorosa, intensa e calculável, criada historicamente pelo capitalismo – não só, mas sem dúvida, principalmente por ele (este não pode existir sem aquela) – e que todo socialismo *racional* simplesmente seria obrigado a adotar e até intensificar, condiciona esse destino da burocracia como núcleo de toda administração de massas. [...] Do mesmo modo que o capitalismo, em sua fase atual de desenvolvimento, exige a burocracia – ainda que os dois tenham raízes diversas –, ele constitui também o fundamento econômico mais racional – por colocar fiscalmente à disposição dela os necessários meios *monetários* – sobre o qual ela pode existir em sua forma mais racional. (WEBER, 1991, p. 145, grifos do autor)

A partir da teorização de Weber, aqui resumidamente apresentada, caberia uma pequena ressalva nas afirmações que o relacionam diretamente à burocracia. Diferentemente do que supõem alguns manuais no campo da administração, Weber não foi exatamente um sistematizador entusiasta da administração burocrática. Talvez, antes, o contrário. Isso pode ser notado, por exemplo, quando o autor aponta para a necessidade de distinguir a vida social (ciência) da ação social (política) (WEBER, 2011). Ambos são elementos próximos, porém singulares. Como cientista social, Weber procurou compreender a burocracia como uma forma de organização de relações sociais baseadas em um novo tipo de poder, relacionado ao que denominava de “racionalidade”. Portanto, Weber não prescreveu ou adotou o modelo gerencial como algo a ser defendido como uma forma de organização capitalista. Tal prescrição, se houvesse, caberia ao campo da política, não ao da ciência. A esse respeito, também é interessante mencionar a existência de certa desconfiança (ou até mesmo um pessimismo), por parte desse sociólogo, em relação à racionalidade burocrática. Ela, como forma moderna de organização do capitalismo observado por Weber na virada do século XIX, poderia exercer uma espécie de império da técnica e do método, que poderia ofuscar, sobretudo, o



papel da política como agente de mudança e de transformação do mundo. Como observa Festi:

Se Max Weber pudesse, por algum milagre, analisar as duas primeiras décadas do século XXI, ficaria intelectualmente instigado com o grau de irracionalismo da "política" contemporânea. Se essa versão encarnada do autor alemão fosse aquela associada ao romantismo e ao pessimismo cultural, ele teria a certeza de que a sua metáfora da jaula de ferro se confirmara em sua forma mais radical. A racionalidade burocrática - que, na concepção do autor, representaria uma das singularidades do capitalismo em relação aos outros sistemas - parece dividir espaço, sem contradições, com a irracionalidade. A racionalidade, forma moderna de dominação, teria produzido a reificação das relações sociais e ao desencantamento do mundo (FESTI, 2020, p. 383).

As provocações de Ricardo Festi nos levam a refletir, portanto, sobre a preocupação de Max Weber com o que via enquanto forma dominante de organização do capitalismo. A burocracia trazia outra racionalidade, substituindo o que fora anteriormente denominado de modelo patrimonialista de gestão pública. Nesses termos, a racionalidade burocrática pautava a natureza das relações sociais na técnica e na impessoalidade. Usando a estratégia metodológica weberiana do tipo ideal, o burocrata seria o sujeito que seguiria estritamente as regras estabelecidas em códigos jurídico-formais, e que, assim, teria primazia quanto à regulação das relações entre os atores sociais. Esse tipo ideal prezaria, ainda, pela impessoalidade, pela nítida separação entre público e privado, e pela especialização e formação de quadros técnicos. Essa transição, historicamente, foi explicada por Luiz Carlos Bresser-Pereira:

A administração pública burocrática foi adotada para substituir a administração patrimonialista, que definiu as monarquias absolutas, na qual o patrimônio público e o privado eram confundidos. [...] Esse tipo de administração revelar-se-á incompatível com o capitalismo industrial. [...] É essencial para o capitalismo a clara separação entre Estado e o mercado; a democracia só pode existir quando a sociedade civil, formada por cidadãos, distingue-se do Estado ao mesmo tempo em que o controla. Tornou-se assim necessário desenvolver um tipo de administração que partisse não apenas de clara distinção entre o público e o privado, mas também de separação entre o político e o administrador público. Surge assim a administração burocrática moderna, racional-legal (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 4).

Compreende-se, nesse sentido, que as interpretações weberianas sobre democracia apontavam para um tipo de racionalidade que supunha



superar a anterior, que se pautara em relações de não distinção entre o privado e a coisa pública. Acertadamente, as análises de Weber demonstraram a força de organização do modelo burocrático, ainda que, como devemos observar no próprio desenho metodológico de construção do tipo ideal, tal modelo não se delineou, na prática social, de forma pura, e também não pôde se libertar de outros processos de organização da sociedade e do Estado.

Explicando melhor, a estratégia metodológica weberiana (de compressão da burocracia e do burocrata como tipos ideias) procura isolar o conceito para compreendê-lo na dinâmica social, sem deixar de lembrar que as relações sociais pressupõem a existência de outras formas de organização. Se pensarmos em termos brasileiros, podemos observar, especialmente a partir dos anos de 1930, a implementação de práticas que remetem à administração pública burocrática analisada por Weber, entremeadas por tantas outras atividades (relativas às ações dos atores sociais e da própria estrutura formal do Estado) que refletiam, inclusive, a difícil missão brasileira de mitigar os efeitos do patrimonialismo, como bem nos mostram as célebres críticas de Buarque (1995) e de Faoro (1958).

É importante destacar, para os fins deste artigo, que o modelo de administração pública burocrática impactou diretamente a organização da educação e, conseqüentemente, da própria formação docente, como elementos estruturadores de composição das carreiras de Estado. Podemos atribuir (não exclusivamente) a esse modelo o esforço de profissionalização dos ocupantes dos cargos públicos. No caso brasileiro, esse esforço de profissionalização tem longa data, e é marcado por uma profunda luta por reconhecimento, travada pelos movimentos representantes dos trabalhadores em educação (seja no âmbito da estruturação da carreira, seja no da formação adequada para o exercício de sua função).

Nota-se que a estruturação da atuação do docente como profissional está longe de ser mera concessão do Estado, ou ainda, fruto natural da organização burocrática de sua própria racionalidade. Ao contrário, essa estrutura resulta de uma tensão dialética constante, que revela um hercúleo



esforço de defesa, não apenas do servidor público, mas, principalmente, da própria educação pública.

Como relataremos mais à frente, ao mencionarmos as tensões enfrentadas no campo da formação de professores a partir do início dos anos de 1990, a crise do modelo burocrático de estruturação da administração pública pressupôs, em terras brasileiras, a tentativa de implementação de outro modelo. A crise, por um lado, se explicou pelo alargado déficit público herdado do período de ditadura militar no Brasil e pelas tensões que rodeavam a macroeconomia brasileira no início dos anos de 1990 – momento turbulento em que o país lidava com crises econômicas, e com uma inflação estrutural que, pelo seu combate, alçou à presidência Fernando Henrique Cardoso, em 1994. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar, nesse mesmo contexto, o movimento de expansão neoliberal em diversos países do mundo, sistematizado teoricamente pelo Consenso de Washington, e liderado pelos governos de Reagan e Thatcher. Em termos da administração pública, o discurso passava a ser o de reforma gerencial do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1996). Para isso, ainda no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

De acordo com Bresser-Pereira (2001), a crise econômica do Estado, apontada no parágrafo anterior, justificava a necessidade de apresentação de uma profunda reforma. Também é importante mencionar o contexto da globalização, que apontava para uma grande diminuição de autonomia das funções do próprio Estado, especialmente na defesa das economias nacionais e na capacidade de investimento público. O debate da época demandava ainda uma profunda necessidade de intervenção social do Estado nos campos da educação, da saúde, da cultura, do desenvolvimento tecnológico, e da infraestrutura. Tal intervenção, além de compensar as desigualdades resultantes do mercado globalizado, capacitaria e qualificaria os agentes econômicos (aqui podemos citar a emergência, no Brasil, da Teoria do Capital Humano, cunhada na década



de 1970, e que apontava a educação como fator essencial para o desenvolvimento da micro e da macro economia das nações).

A luta pela atuação social não só fazia rememorar as inúmeras batalhas para a inclusão de direitos na então recente Carta de 1988, mas também refletia a luta, especialmente de sindicatos e de movimentos sociais, contra as ofensivas neoliberais que se configuravam no Brasil e que tinham sua nítida expressão nas privatizações e nas mudanças no quadro da estruturação produtiva em escala nacional e global.

Em termos teóricos, Bresser-Pereira aponta a diferença entre uma proposta neoliberal e uma social democrática, de modo que a primeira retira o Estado da economia, enquanto a segunda aumenta a regulação estatal, implementando medidas administrativas para a intervenção, sempre que o mercado não dispuser de meios para gerir adequadamente a economia.

Nesse sentido, passados mais de vinte anos desse debate, é importante reconhecer essa distinção apresentada pelo autor, ainda que a prática da reforma tenha se produzido em um profundo contexto de capitalismo transnacional. Devemos lembrar que o pensamento de Bresser-Pereira foi conceituado, por boa parte da intelectualidade à época, como profundamente alinhado à lógica neoliberal, mesmo que o autor (ainda na década de 1990) tivesse apontado suas ressalvas quanto à atuação do Estado no campo social.

Diante desse contexto, podemos observar que o Estado seria, para o autor, a representação de uma nova forma de organização da própria sociedade, na qual deveríamos compreender a burocracia pública de uma maneira diferente daquela estabelecida até então. As mudanças sociais, expressas na disseminação ampliada de informação e de acesso, por parte do cidadão, às ações do Estado, faziam emergir a necessidade urgente de adequação da administração estatal, para a consolidação da dinâmica democrática no país. Nesse modelo, a atuação pública deveria dialogar com o privado e com o próprio conceito de “público não-estatal”, que tinha nas organizações sociais seus mais promissores representantes. Ainda



segundo Bresser-Pereira (2000), é importante destacar que a estratégia gerencial passou a ser replicada nos estados e nos municípios, obtendo sucesso nas três concepções da reforma: institucional, cultural e gerencial. Ressalte-se que essa última, em relação aos aspectos percebidos, seria realizada a longo prazo. Entretanto, bases foram semeadas, fazendo com que a gestão pudesse obter êxito e tornar-se visível. Assim,

Tornou-se comum afirmar que as reformas orientadas para o mercado que vêm sendo realizadas desde 1980 importam na passagem do Estado produtor para o regulador. Esta linguagem é perigosa, tem forte sabor neoliberal, na medida em que está afirmando que a reforma limita-se a privatizar serviços monopolistas ou quase-monopolistas e, em seguida, estabelecer agências reguladoras dos preços das empresas privatizadas. Por isso, prefiro falar em uma reforma gerencial do Estado e, portanto, que a transição do Estado produtor para o Estado gerencial vai além de criar agências reguladoras: é também o Estado democrático e eficiente, que financia a fundo perdido os serviços sociais e de pesquisa científica e age como capacitador (*enabler*) da competitividade das empresas privadas. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 9, grifo do autor)

O objetivo da reforma da gestão pública não era apenas tornar o Estado mais eficiente, mas também aumentar a sua capacidade. Para tanto, alguns mecanismos de controle poderiam ser utilizados para o alcance dos seus fins, como por exemplo: controle por resultados, competição administrada visando à excelência, e controle social. Merece realce, neste artigo, a questão do controle social.

A reforma da gestão pública pressupõe um Estado democrático e a existência de organizações ativas da sociedade civil. Na medida em que limita o uso de controles burocráticos, depende, para ser eficaz, de um forte sistema de controle social. [...] Reformar a gestão pública significa reformar a organização do Estado para que este venha a ser não só mais eficiente e eficaz, mas também mais adequada ao regime democrático, ao qual deve servir de ferramenta. Significa tornar a organização do Estado mais eficiente, possibilitando o uso efetivo dos meios mais adequados para alcançar os objetivos pretendidos; e mais democrática, porque está orientada para o cidadão e depende de mecanismos de controle social. (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 267)

Poderíamos destacar que algumas das implementações do modelo de reforma do Estado se enraizaram naquilo que Bresser-Pereira (2009) chamou de “construção do Estado Republicano”: a atuação de agências reguladoras e o aprimoramento de mecanismos de fiscalização e de



acompanhamento das contas públicas; o conceito de transparência de gestão; a ideia de prestação de contas e a consolidação do ingresso no serviço público, por meio de concurso.

Contudo, especialmente no campo da educação, um dos maiores impactos foi a adoção do que os críticos chamaram de “modelos gerencialistas”, que levaram à implantação de mecanismos de “quase mercado” nas ações desenvolvidas na escola. Junta-se a isso o emprego, ainda na década de 1990, do conceito de “qualidade total”, que procurava traduzir os novos ditames da reestruturação produtiva para o contexto escolar.

Vimos, portanto, que o debate estabelecido entre os conceitos de Estado (burocrático e gerencial) pode provocar múltiplos impactos no campo da formação docente. Por um lado, parece impensável que hoje se elaborem políticas públicas educacionais que não estejam plenamente associadas ao conceito de transparência e de racionalidade do uso dos recursos públicos, segundo uma perspectiva burocrática. Por outro, mecanismos de mercado têm sido introduzidos frequentemente nesse processo, muitas vezes golpeando ações democráticas no âmbito da escola e do debate sobre a formação de professores, debate esse construído ao longo dos anos, e fruto das lutas dos educadores do Brasil, sobretudo a partir da redemocratização do país.

Trataremos, a seguir, sobre o campo educacional construído nessa atmosfera e, mais especificamente, sobre o delineamento das políticas de formação docente no contexto das reformas educacionais ocorridas nos anos 1990.

A formação de professores no contexto das reformas educacionais dos anos 1990

O reconhecimento do professor como agente central da qualidade do ensino e da educação, juntamente com a importância da sua formação e de sua valorização para formar a base cultural de um povo (LIBÂNEO, 2016), são temas recorrentes no âmbito dos discursos acadêmicos e políticos.



Entretanto, sem negar a primazia dessas questões, para os fins deste trabalho iremos relevar, ainda que resumidamente, o modo como a formação do professor da educação básica se apresenta no escopo das legislações concernentes à política educacional brasileira, principalmente a partir das reformas educacionais dos anos 1990.

Cabe enfatizar que a conjuntura histórica sobre a qual nos debruçaremos nesta seção foi permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que se refere às transformações no mundo do trabalho. Dentre os processos sociais e as polêmicas desse período, destacaram-se aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional, face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Nos últimos decênios do século XX, foram desencadeadas reformas educacionais que colocaram a figura do professor em evidência, atribuindo novos significados ao papel desse profissional. Esse processo estava inserido num amplo movimento de reformas neoliberais que vinham ocorrendo na América Latina, sob a influência de organizações multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial, tendo como foco a expansão da educação básica. Compreendemos, contudo, esse período como um momento repleto de contradições e de lutas por projetos de formação de professores. Se as reformas neoconservadoras ganharam adeptos em escala mundial, através dos acordos que pautavam uma agenda internacional para a educação, podemos visualizar, da mesma forma, embates locais, ligados especialmente aos movimentos dos trabalhadores em educação. Exemplificando, ao longo do período de redemocratização, ganhou força o debate sobre a formação docente com a participação de educadores e de entidades político-acadêmicas da área, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (FREITAS, 2007).

Conforme aponta Lima (2011), esse período foi caracterizado como um momento de substituição da concepção de conhecimento científico como algo imutável, pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento, enfrentando o embate político e



epistemológico em torno da figura do professor como um mero “repassador” do conhecimento – geralmente resumido em apostilas, cuja produção tem movimentando significativa quantia para empresas educacionais, que em geral vendem seus produtos aos sistemas de ensino. Conseqüentemente, houve mudanças no papel da escola, na concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores, pois

a demanda das classes populares pela instituição escolar mudou o sentido outrora atribuído à educação para a vida. São outras as vidas que agora ocorrem à escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores -, exigindo um novo projeto que atenda a essas diferentes vidas e que tenha, portanto, como norte, a superação das igualdades sociais (LIMA, 2011 p.17).

Entretanto, é importante perceber o jogo político e ideológico que dá significados distintos aos discursos. A própria demanda por uma educação para as camadas populares pode ganhar contornos conservadores a depender de quem utiliza o discurso como um argumento político. Essa nova concepção de escola exige, também, uma nova concepção de professor. Nesse sentido, é dele demandada uma profissionalização que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), é uma questão problemática em si mesma, pois essa demanda desconsidera o fato de que esse docente já é um profissional.

Assim sendo, segundo as autoras, o sentido e a lógica dessa exigência de “profissionalização” estão presentes em documentos elaborados por organismos multilaterais e nacionais. Cabe ressaltar ainda, que a construção da imagem do professor como um não profissional criou condições para a proposição do projeto da reforma educacional, cujas intenções ultrapassam em muito o campo de uma suposta preocupação com a qualificação dos docentes. Segundo as autoras, “o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82).

No Brasil, nos anos 1990, que foram nomeados de “Década da Educação”, a formação de professores e a educação assumiram



importância estratégica para as reformas. (FREITAS, 2002). Segundo Shiroma e Evangelista (2004, p. 530),

O argumento de que a escola e o professor estavam em crise foi exaustivamente usado pelos arautos do neoliberalismo. Os baixos indicadores educacionais, apresentados como decorrência da “crise de eficiência” da escola e da “incompetência” do professor, foram utilizados *ad nauseam* para justificar a implantação de uma política de profissionalização de docentes e gestores da educação [...] Pedia-se ao professor que abandonasse seu papel tradicional – o de produtor do insucesso escolar – e assumisse seu papel moderno – o de protagonista da reforma!

Nesse sentido, os anos 1990 foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), e pela ênfase no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2002). Destaca-se, ainda, o abandono da categoria “trabalho” pelas categorias da “prática”, especialmente prática reflexiva. A ação educativa, desde então, vem sendo centrada na figura do professor, na sala de aula, nos conteúdos e nas avaliações.

Esse ideário, construído pelas organizações multilaterais, pelo Estado e pelos intelectuais envolvidos, tinha a preocupação de criar um consenso em que se tornava imperativo tomar o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem capitalista (EVANGELISTA; TRICHES, 2015).

Se, por um lado, isso demonstra o reconhecimento da importância do professor no cenário educacional, por outro, faz recair sobre ele a “responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82). Dessa forma, segundo as autoras, o sucesso ou o fracasso escolar seriam considerados, nesse contexto, uma consequência direta da (má) formação do professor.

Assim, uma das primeiras iniciativas no sentido de organizar uma política voltada para profissionalização do magistério, com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação, foi a criação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, sob a égide do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2002). Um dos



resultados desse Fórum foi a celebração do Pacto de Valorização do Magistério, que promoveu estudos e definiu concepções e parâmetros para o exercício da docência, tendo como premissas a implementação de políticas de valorização do magistério e a promoção da carreira docente, deixando clara a estreita relação entre a qualidade da educação e a profissionalização do magistério. No âmbito do Pacto, foram definidas linhas de ação, dentre as quais algumas contemplavam ações voltadas à formação de professores

seja na forma de estudos destinados a esclarecer o papel das instituições na formação inicial e continuada e no desenvolvimento de programas, seja como recomendação de progressiva formação em nível superior, com revisão e reestruturação simultânea dos conteúdos das licenciaturas, do sistema de formação em nível médio, de programas de formação continuada e do uso de tecnologias e de educação a distância, seja ainda de acompanhamento do trabalho docente mediante assistência técnico-científica, intercâmbio e cooperação. (S. WEBER, 2000 p. 9)

Esse contexto caracteriza o surgimento da LDB nº 9.394/96, que em seu Art. 13 estabeleceu o zelo pela aprendizagem dos alunos como uma das incumbências atribuídas aos docentes. Além disso, destacou o caráter profissional de sua formação, que deveria ser realizada em universidades e em institutos superiores de educação, estabelecendo o prazo de dez anos para que a formação docente fosse feita exclusivamente em nível superior (S. WEBER, 2000).

No caso da formação de professores para as séries iniciais e para a educação infantil, a LDB indica, no art. 62, que ela “deve ocorrer” em nível superior. Entretanto, devido à grande quantidade de professores sem essa formação e à inexistência de vagas suficientes nas instituições formadoras, o mesmo artigo admite a formação em nível médio, recomendando, em seu art. 82, que, ao finalizar a “Década da Educação”, em 2006, o país estivesse com essa questão solucionada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em paralelo, a configuração da política de formação de professores no Brasil acompanhou o modelo de expansão do ensino superior iniciado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado, e subordinada às recomendações dos organismos internacionais. Destacam-se, nesse sentido,



a criação dos Institutos Superiores de Educação e a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, para atender à crescente demanda pela formação dos profissionais da educação em nível superior (FREITAS, 2007).

Todas as mudanças ocorridas na esfera educacional ao longo da década de 1990 contribuíram diretamente para a conformação da política de formação de professores contemporânea. Nessa perspectiva, não é demais ressaltar que foi nesse período que se consolidaram importantes marcos legais que fundamentam a atuação do Estado brasileiro no campo educacional até os dias atuais.

A construção dessas normatizações, ainda que influenciada pela luta dos educadores através das entidades organizadas da sociedade civil, sofreu forte direcionamento da conjuntura internacional, que via na formação de docentes um elemento central para a busca da qualidade educacional. Isso não quer dizer que as disputas por projetos distintos no campo da educação se encerraram. Ao contrário, o campo de embates encontra-se aberto, e fragmentado em diversos eixos e temas.

Nessa direção, um importante elemento impulsionador das discussões sobre a formação e a profissionalização docente no Brasil foi o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Sabe-se que o projeto submetido ao Congresso Nacional pelo governo federal foi apenas a uma proposta de Plano Nacional de Educação elaborada por diversos setores da sociedade brasileira, encaminhada por intermédio de partidos políticos. Em ambas as versões, houve destaque aos aspectos referentes à formação de professores, ao nível de titulação requerido para a atuação na educação básica e ao locus dessa formação, que deveria ser em nível superior (S. WEBER, 2000). Essas são questões polêmicas que ainda fazem parte dos debates entre especialistas, sociedades científicas, associações e governo.

Esse PNE, aprovado em meio a grandes embates, foi instituído pela Lei nº 10.172/2001. No que diz respeito à formação inicial de profissionais da educação básica, o documento estabeleceu que as instituições de ensino



superior deveriam ser as principais responsáveis, uma vez que a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como a relação entre teoria e prática, poderiam garantir os patamares de qualidade social, política e pedagógica considerados necessários nessa formação. Já as instituições de nível médio (modalidade Normal), ofereceriam aos profissionais uma formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O Plano definiu, ainda, um conjunto de metas relacionadas à formação de professores, que deveriam ser alcançadas, mediante cooperação dos entes federados, em um prazo de dez anos. Entretanto, muitas dessas metas não foram atingidas até o final de sua vigência.

Já o Plano Nacional de Educação vigente (2014 – 2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, apresenta como sua 15ª meta

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

O PNE, no que concerne a essa meta, elenca como estratégia a implementação de

cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014).

Tendo isso como base, cabe reconhecermos que foi nos últimos doze anos que a política de formação de professores passou a ocupar um espaço de maior destaque para o governo federal. Como afirmam Gatti e Barreto (2011), a preocupação com a formação de professores e com as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade em decorrência das demandas e das pressões de diversos grupos sociais, considerando os novos ordenamentos do mundo contemporâneo. Assim sendo, “decisões de governo relativas à educação podem sinalizar



sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental” (GATTI e BARRETO, 2011, p. 13).

É, então, sob a égide da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada por meio do Decreto 6.755/2009 com a finalidade de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009), que surge o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sobre o qual trataremos na seção a seguir, dando ênfase ao seu papel na adequação da formação dos docentes das escolas públicas às exigências legais do Estado brasileiro.

O Parfor como uma possibilidade de estruturação do quadro docente da educação básica no âmbito da burocracia brasileira

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Portanto, a razão para o seu estabelecimento é o tratamento ou a resolução desse problema, entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2012). Levando em conta esse entendimento, Secchi (2012) define “problema público” como sendo a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública.

A partir dessa definição, trataremos de revelar a circunstância que se constituiu como um problema público e que suscitou a criação do Parfor como uma política pública governamental: o elevado número de professores que atuavam nas escolas de educação básica sem possuírem a formação requerida para o exercício da docência, em que pesasse a profusão de dispositivos legais existentes no país que regulassem a formação desses profissionais.

O Censo Escolar de 2007 evidenciou que, naquele ano, mais de seiscentos mil professores não possuíam formação em nível superior. Destes, pouco mais de doze mil possuíam apenas o Ensino Fundamental. Outro aspecto detectado foi o fato de que muitos dos professores que possuíam



nível superior, ou não atuavam na área de sua formação, ou possuíam apenas bacharelado, não tendo formação pedagógica exigida. Nesse contexto, foi criado pelo Ministério da Educação o Plano⁴ Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, lançado em 2009, a fim de equacionar ou atenuar esse problema.

Assim, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e em colaboração com as secretarias de educação e com as instituições de ensino superior, passou a fomentar a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício na rede pública de educação básica, da seguinte maneira:

- cursos de licenciatura, destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica que não tenham formação superior;
- programas de segunda licenciatura, para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, e que atuem em área distinta da sua formação inicial; e
- programas de formação pedagógica, destinados a docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública de educação básica.

O Parfor, quando lançado, possuía metas ambiciosas, e pretendia matricular aproximadamente 330 mil professores que atuavam na educação básica, em cursos ofertados entre os anos de 2009 e 2011. Para isso, o MEC previu repassar às IES formadoras um montante no valor de 700 milhões de reais até 2011, chegando a 1,9 bilhão de reais até 2014 (BRASIL, 2009). A evolução da oferta de cursos e das matrículas efetuadas desde 2009 até 2018 (ano em que ocorreu a última oferta do programa) pode ser observada na Tabela 1, a seguir:

⁴ O termo “Plano” foi substituído por “Programa”, a partir da publicação da Portaria Capes nº 82 de 17 de abril de 2017.

**TABELA 1** – Oferta e matrículas do Parfor

Ano	Vagas ofertadas	Professores matriculados
2009	21.555	10.109
2010	33.107	24.708
2011	14.308	12.496
2012	20.554	16.943
2013	8.715	6.835
2014	11.404	8.612
2015	19.720	15.085
2016	0	0
2017	0	0
2018	6.000	6.053
TOTAIS	135.363	100.841

Fonte: Plataforma Capes de Educação Básica (2021)

Os números apresentados na Tabela 1 demonstram que ainda está distante o alcance das metas inicialmente propostas pelo MEC. O Parfor, no ano de 2018, não chegou a alcançar um terço do número de professores estabelecido como meta para 2011. Observa-se ainda, que o número de matriculados é predominantemente inferior à quantidade de vagas ofertadas. São muitos os aspectos aos quais podemos atribuir as causas do grande número de vagas ociosas no Parfor, no entanto, seria necessário um estudo específico sobre esse aspecto para que pudéssemos investigá-los a fundo.

Ainda de acordo com as informações disponíveis na Plataforma Capes de Educação Básica (2021), até o ano de 2018 foram implantadas 2.904 turmas, por 104 instituições formadoras. Essas turmas estiveram distribuídas em 3.300 municípios de 24⁵ estados brasileiros.

Ao tratarmos do Parfor neste artigo, apresentando seus dados gerais, não pretendemos realizar uma avaliação do programa, mas apenas revelar a sua natureza como uma política pública que, supomos, poderia contribuir para a estruturação e para a adequação legal-formal dos quadros docentes no âmbito do Estado brasileiro. Isso porque o público-alvo dessa

⁵ Os estados de Goiás, de Alagoas e de Sergipe não participam do Parfor.



ação é constituído por funcionários públicos, geridos pelo poder público, mas que ainda não possuem o nível de formação necessário para compor os quadros estatais. Essa carência interfere diretamente no grau de profissionalização do professor, quer pensemos segundo o modelo de burocracia especializada teorizado por Weber, quer nos refiramos às características preconizadas por Bresser-Pereira como sendo essenciais para se alcançar o patamar de qualidade buscado pela administração gerencialista. Nesse sentido,

o Estado passa a ser o regulador, de caráter paramétrico, ou aquele que padroniza porque estabelece diretrizes para a profissionalização e para o profissionalismo. Assim, as profissões passam a ter uma referência de caráter normativo à medida que o papel do Estado passa a ser modelar em vista do credenciamento e do status a que é submetida a formação profissional (ARAÚJO, 2014).

Não queremos dizer, com isso, que os efeitos do Parfor se limitem à mera tentativa de ajustamento legal e protocolar dos profissionais da educação, por meio da sua certificação ou diplomação. É importante registrar, por exemplo, que para grande parte dos municípios brasileiros esse Programa é a única oportunidade oferecida aos professores da educação básica para que obtenham acesso à formação superior. Isso demonstra a relevância social do programa, principalmente quando levamos em conta as assimetrias regionais, econômicas e educacionais que estão postas no Brasil (DAMASCENO, 2019).

Assim, esclarecemos que o enfoque dado a esse Programa, no presente artigo, foi escolhido apenas para ilustrar a discussão aqui proposta, ficando a análise dos aspectos qualitativos do Parfor a cargo de outros estudos e pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutiu-se neste artigo a formação de professores da educação básica, mais especificamente daqueles que atuam nas escolas públicas brasileiras, à luz da teoria weberiana sobre a dominação legal exercida por meio dos quadros administrativos burocráticos, predominante no Estado ocidental moderno e no sistema capitalista. Em diálogo com esse autor,



recorremos também às provocações de Bresser-Pereira sobre a administração pública gerencial, no âmbito das reformas do Estado brasileiro.

O modelo de administração discutido a partir desses autores impactou diretamente na organização da educação e, conseqüentemente, da própria formação docente, ambos elementos estruturadores de composição das carreiras de Estado. Destacam-se, nesse sentido, a necessidade de profissionalização dos ocupantes dos cargos públicos, juntamente com o caráter regulador assumido pelo Estado ao estabelecer diretrizes para essa profissionalização.

No caso brasileiro, esse esforço de regulamentação da formação e da profissionalização dos docentes da educação básica tem sido marcado por constantes embates entre o governo e os movimentos dos trabalhadores em educação, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, desde quando começaram a surgir uma profusão de dispositivos legais que regulam a formação de professores para a educação básica, estabelecendo os níveis (superior), os locais (universidades e institutos superiores), e os prazos para que todos os professores obtivessem a formação adequada. Somam-se a isso recomendações e instrumentos normativos emitidos pelos organismos nacionais, mundiais e multilaterais, ampliando o escopo de dilemas que envolvem a condição da educação brasileira.

Cabe destacar que tais dispositivos e recomendações vão ao encontro dos interesses do mercado na formação de um novo perfil de trabalhador, cujas competências técnica e atitudinal possam responder aos desafios postos pela sociedade capitalista contemporânea. O professor, portanto, não escaparia a essa regra, tendo sua formação moldada por esses interesses que se materializam em discursos, metodologias e conceitos que acabam por esvaziar o sentido do trabalho docente.

Por fim, escolhemos evidenciar o Parfor com o intuito de ilustrar, neste trabalho, o caráter normativo do Estado no âmbito da formação de professores, bem como o seu papel de elaborador e implementador de



políticas públicas. Entendemos que esse programa – que tem como objetivo oferecer cursos de licenciatura para professores que atuam nas escolas públicas de educação básica – contribui para resolver um problema legal-formal que se apresenta ao Estado brasileiro, qual seja, a falta ou a inadequação da titulação acadêmica desses profissionais, em relação às exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Não podemos deixar de enfatizar, entretanto, que a mera adequação da titulação desses professores não garante a dissolução dos vários problemas que envolvem a formação docente no país, que poderão ser tratados em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. LDBN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Educacenso**, 2007.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 18 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Livro do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Plataforma Capes de Educação Básica. Disponível em: eb.capes.gov.br. Acesso em 05 mai. 2021.

ARAÚJO, J. C. S. Profissão e docência segundo Max Weber. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 189-198, 2014.



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18 mai. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**. V. 34, julho 2000: 55-72. Disponível em www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf. Acesso em 15 mai. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Construindo o Estado Republicano**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/documento/3108>. Acesso em 15 mai. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Administração Pública Gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: MARE/ENAP, 2001.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do serviço público**. Brasília, v. 47, n. 1, p. 1-28, maio, 1996. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.admpublicaburocraticaagerencial.pdf>. Acesso em: Acesso em 15 mai. 2021.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.22, n.75, p.39-83, 2001.

DAMASCENO, L. L. **Formação Inicial de Professores em Serviço: um estudo sobre a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) no estado do Rio Grande do Norte**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país?. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 65, p.178-200, 2015.

FAORO, R. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Editora Globo, 1958.

FESTI, R. C. Política, Ciência e Mundo das Redes. **Katálisis**, Florianópolis, v.23, n.3, p.383-385, 2020. Disponível em www.scielo.br/49802020000300383. Acesso em 15 mai. 2021.



FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.; **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2016, vol.46, n.159.

LIMA, E. F. de. Formação de Professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L.; NETO, A. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-34.

ROCHA, M. da C. **Políticas de valorização do magistério**: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho: uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese de Doutorado. USP. São Paulo: s.n., 2009.

SECHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2011.

WEBER, M. Os Tipos de Dominação. In: WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Volume 1. Brasília: Editora da UnB, 1991. p. 139-167.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 21, n. 70 129-155, 2000.

Recebido em: 13 de setembro de 2021.
Aprovado em: 17 de dezembro de 2021.
Publicado em: 19 de janeiro de 2022.

