

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO E ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS¹

TEACHER TRAINING AGAINST THE UNIVERSALIZATION OF EDUCATION AND EDUCATIONAL REFORMS

Reginaldo Oliveira Guimarães²

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de promover uma breve reflexão sobre a formação de professores no Brasil, confrontando os argumentos expostos no debate em torno da formação de professores frente aos desafios do século XXI. Com esse objetivo, foi produzida, no decurso deste artigo, uma reflexão a fim de avaliar como as medidas adotadas pelo Estado tem se materializado em ações concretas dentro das formadoras. De igual modo, será possível avaliar o impacto das políticas e projetos no campo educacional em curso, o qual tem o capitalismo e o neoliberalismo como parte do processo. Assim, foram efetuadas pesquisas para fins de complementação dos argumentos usados. A escolha do tema justifica-se em função das inúmeras explicações e argumentações sobre as consequências do que vem ocorrendo na educação no Brasil, frente às imposições do sistema financeiro. A nosso ver, há um posicionamento governamental no sentido de adotar dispositivos legais para atender as demandas impostas pela universalização do sistema de ensino, bem como aquelas impostas pelo sistema neoliberal. As consequências são várias, porém a mais penosa é não admitir que a educação seja a mola propulsora do desenvolvimento de uma nação, haja vista que não se faz educação de qualidade sem professores bem formados.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Universalização educacional, reforma educacional.

ABSTRACT: This article aims to promote a brief reflection on teacher training in Brazil, confronting the arguments exposed in the debate around teacher training in the face of the challenges of the 21st century. With this objective, in the course of this article, a reflection was produced in order to evaluate how the measures adopted by the State have materialized in concrete actions within the trainers. Likewise, it will be possible to assess the impact of policies and projects in the ongoing educational field, which has capitalism and neoliberalism as part of the process. Thus, research was carried out to complement the arguments used. The choice of theme is justified due to the numerous explanations and arguments about the consequences of what has been happening in education in Brazil, in the face of the impositions of the financial system. In our view, there is a governmental position in the sense of adopting legal provisions to meet the demands imposed by the universalization of the education system, as well as those imposed by the neoliberal system. The consequences are many, but the most painful is not admitting that education is the driving force behind the development of a nation, given that quality education cannot be achieved without well-trained teachers.

Keywords: Education. Teacher training. Educational universalization, educational reform.

¹ Artigo apresentado aos professores Prof. Dr. Dostoiowski Champagnatt e Prof. Dr. Marcelo Máximo para obtenção de créditos na disciplina Políticas Educacionais e Formação de Professores 2021-2”.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas. (Turma 2020/2).

I. INTRODUÇÃO

Visando contribuir socialmente com o tema da formação de professores, abordaremos as principais ideias e pensamentos em torno do referido assunto. Para tanto, procuramos expor nosso entendimento a partir daquilo que os pesquisadores mais experientes têm produzido. De forma clara e objetiva, busca-se mostrar como essa questão tem impactado a educação; do mesmo modo, mostrar como os dispositivos legais impactam a formação de professores, partindo do entendimento que temos da educação, bem como dos fatores que contribuem com o sucesso do processo educativo.

É preciso esse tipo de reflexão, uma vez que a sociedade credita somente à escola os motivos do insucesso dos educandos ao longo de sua carreira estudantil. Ao fazer isso, esconde-se atrás de acontecimentos inoportunos para represar as crises advindas de um processo em que a família tem um papel de extrema relevância para o sucesso acadêmico dos seus.

Este artigo está voltado aos conceitos educativos e sociais que se encontram presentes nas obras de pesquisadores como Ângelo Ricardo de Souza, Manuela Esteves, Antônia Aranha e João Souza, assim como nos pareceres e resoluções do Ministério da Educação sobre a formação de professores, de modo a desenvolver uma linha de raciocínio com maior embasamento científico possível.

Ao confrontar as ideias que acreditamos fundamentar aquilo que está posto como papel da educação com dispositivos legais, políticas e programas para a formação de professores, percebemos que, enquanto ciência que caminha em uma direção no que se refere ao papel e às finalidades da educação, as ações do governo avançam em uma direção diferente daquela que é enfatizada neste trabalho.

A sociedade contemporânea traz consigo grandes desafios. A maioria deles quase sempre é imposta à educação, sobretudo aqueles originários do século XXI. Ocorre que o processo educativo também foi organizado nesta mesma sociedade e, de igual modo, também enfrenta seus próprios problemas. Então será pesquisando a sociedade que encontraremos a explicação e a justificativa para os problemas que permeiam a educação.

A universalização do ensino no Brasil tem contornos sociais gravíssimos. Apresentando-se como um dos maiores desafios do nosso tempo, sobre ele atuam forças obscuras, como as lutas de classes, os interesses econômicos das corporações neoliberais

e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Essas forças têm pautado a educação brasileira, através de projetos, programas e ajuste da legislação educacional, o que acaba por constituir uma prova material da existência de lutas sociais.

A universalização do ensino público gratuito fez aflorar, no seio da sociedade brasileira, um novo confronto social. Já que todos terão acesso aos sistemas de ensino, por direito e por força da lei, é preciso que sejam encontradas novas formas para a manutenção do privilégio das classes dominantes. Se o ensino representa a possibilidade de promoção da crítica social e, para alguns, a própria ascensão social, então, para manter o domínio, a melhor forma é oferecer uma educação com a menor criticidade possível, pautando-a em questões como habilidades e competências para o mundo do trabalho. Por conta disso, esse projeto é extremamente aceito naquelas camadas sociais menos favorecidas, justo onde a criticidade se faz mais necessária.

Como é preciso oferecer educação para todos, sem que ela promova a transformação da sociedade, a melhor maneira de fazê-lo é com programas e projetos engessados pelas políticas de governo advindas da política neoliberal que tem ditado os rumos da educação tanto social quanto economicamente. Levando em consideração esses pontos, essa investigação tem como objetivo geral de encontrar argumentos capazes promover o diálogo entre o pensamento científico e a educação que ora é posta em prática no Brasil.

2. CONTEXTO SOCIAL

O contexto histórico e social em que a questão da formação de professores está inserida é constituído por um conjunto de problemas, críticas, insatisfações e crises, os quais envolvem um vasto público que se inicia com os profissionais que já atuam na educação, passa por aqueles que ainda frequentam a graduação, os governos, as famílias e os educandos. Isto nos faz crer que, se existe insatisfação nos mais variados segmentos da sociedade, realmente há um problema e que, uma vez que exista um problema, a compreensão do mesmo deve iniciar por sua origem/causa.

A partir desse entendimento é preciso avaliar ainda as transformações sociais, sobretudo aquelas advindas do século XXI, as forças dos sistemas econômicos, as novas finalidades atribuídas à educação a partir da nova clientela oriunda do processo de massificação do ensino em decorrência de sua universalização e, finalmente, os mecanismos legais que se fizeram necessários para garanti-la.

Dessa maneira, entende-se que um processo de ensino aprendizagem do século XX não atende às demandas do século XXI. Portanto, nem o professor nem as práticas pedagógicas daqueles lograram êxito foram atualizadas às novas demandas do presente século.

Esta situação se agrava quando temos, de um lado, um exercício profissional cada vez mais complexo e, de outro, uma formação inicial e continuada inspirada na tradição (ESTEVES, 2001). Essa disparidade entre a atuação profissional e o processo de formação (graduação) é o que tem feito recair sobre o processo de ensino uma série de críticas oriundas dos mais diversos segmentos da sociedade contemporânea, visto que a formação nem sempre está em sintonia com as demandas impostas ao ensino nas escolas públicas, isto porque os novos padrões sociais, que estão em disputa, acabam influenciando os sistemas de ensino, de modo a se materializar na disputa entre dominantes e dominados.

2.1 A Formação Profissional

Para Manuela Esteves, professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa;

2052

As soluções para todos estes problemas não são simples nem fáceis de encontrar mas gostaríamos de poder vir a verificar que elas decorriam mais do saber científico sobre formação e menos dos poderes instituídos, sejam eles o poder político, o poder da inércia, o poder das tradições não examinadas criticamente ou o poder dos interesses e dos constrangimentos institucionais que podem, cada um a seu modo, impedir ou entravar fortemente a profunda renovação de que julgamos que a formação de professores carece. (ESTEVES, 2001, p. 219)

Quando tratamos da importância do saber científico sobressaindo em relação aos poderes instituídos, no caso do Brasil, verificamos a existência de diversos documentos que vêm determinando regras para a formação de professores, a saber, o Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001; a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; a Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; e a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Todos esses documentos foram publicados pelo Ministério da Educação do Brasil e de alguma forma trazem, em menor ou maior grau, regras ou parâmetros para a formação de professores.

O Parecer 9/2001 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; a Resolução 1/2002 também institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução 2/202 institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O que queremos mostrar é que, no processo de formação, estamos confrontados com uma vontade nítida de intervenção das autoridades do Estado na regulação da formação inicial de professores (ESTEVES, 2001).

Este conjunto de dispositivos legais, tido por muitos como necessários para adequar a formação de professores às mudanças dos marcos legais – BNCC, por exemplo - na verdade se traduzem numa tentativa de controlar a formação. Por conseguinte, a questão central é saber até que ponto essa prática interfere sobre a ciência e questões como os modelos conceituais alternativos atualmente reconhecíveis e a sua relação com diferentes perfis profissionais de professor, assim como saber algumas concepções acerca da natureza do conhecimento profissional dos professores e, por fim, encarar os professores como investigadores, dentro das perspectivas e realidades (ESTEVES, 2001).

Outra questão a se considerar sobre estes dispositivos legais é que de eles acabam criando um perfil considerado como ideal para um professor, uma vez que as orientações curriculares tratam implicitamente de questões como: orientação crítica / social; orientação pessoal; orientação tecnológica; orientação prática; orientação acadêmica. Ao contemplar essas orientações, durante sua formação, cria-se no indivíduo um perfil de prática profissional considerado como ideal ao exercício do magistério.

2.2 Os desafios da formação de professores

Os desafios em torno da formação de professores decorrem da crise que envolve o ofício de professor. Nesse sentido, há fortes evidências de que a referida crise não tenha precedente, embora se constitua numa questão estrutural. Sobre essa questão, os professores Antônia Aranha e João Souza, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais, em seu artigo, afirmam que:

A despeito da grande diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, produto da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas, essa crise atravessa a estrutura da pirâmide escolar de alto a

baixo, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

A partir dessa ideia é possível perceber que a crise decorre da demanda, a qual é produto das diferenças socioculturais e socioeconômicas. Então, é exatamente aí que encontramos o elemento chave para a explicação da crise: o baixo valor do diploma de professor, desvalorizado quando tratamos do valor econômico (salário) e, de igual modo, do valor simbólico (prestígio). Dessa desvalorização do diploma de professor surge uma grande contradição: quanto maior a oferta no ensino escola, maior a dificuldade de formar professor para atender essa demanda. Do mesmo modo a contradição continua quando observamos que quanto maior a escolarização, maior a sensação de que a educação não corresponde às demandas esperadas atualmente.

Portanto, o maior desafio é, sem dúvida, formar em quantidade e qualidade os professores que dariam conta da tarefa que correspondam à elevada expectativa criada por essa ampliação do atendimento escolar. Logo, os desafios ainda são grandes, pois, se por um lado atingimos a universalização do ensino fundamental, a tarefa de universalizar o ensino infantil e o médio parece estar longe de ser atingida, haja vista seu maior entrave, a escassez de professores, de maneira que há necessidade de formar mais e melhor os docentes.

3. CARREIRA DOCENTE

O maior problema da carreira docente no Brasil decorre de sua baixa valorização, que reflete em sua baixa atratividade e recrutamento entre aqueles estudantes com escolarização básica precária, o que, por sua vez, incide diretamente na qualidade da graduação. Nessa direção, é possível observar esta baixa atratividade nos estudos de desenvolvidos na Universidade Federal de Minas Gerais pelos professores Antônia Aranha e João Souza, os quais afirmam que:

Em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares 2012 e 2013, não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 79)

Casos como este não são exclusivos da UFMG, uma vez que a valorização segue um alinhamento nacional entre os estados e municípios. No caso de Minas, em dez anos, o número de professores formados sofreu redução de 50%.

Quando se trata da carreira docente e dos desafios em torno dessa temática, existe algo tão importante quanto a baixa atratividade da carreira: no caso, o alto índice de

desistência da profissão, seja por adoecimento, violência física ou simbólica na sala de aula. Logo, se não forem modificadas as condições gerais da docência, para fazer dela uma carreira atrativa, há fortes indícios de que não teremos professores para atuar na universalização da educação básica.

3.1 Formação inicial

É notório que a qualidade do ensino passa pela capacitação do professor, seja ela dada pela graduação ou pela formação continuada, o que evidencia a importância de ambas as etapas para a qualidade do ensino e para o processo de universalização da educação básica. Os dispositivos legais (Parecer nº 9, de 2001, e Resolução CNE/CP nº 1, de 2002) apontam a certo avanço, quando tratamos da formação inicial de professores, por seu caráter democrático durante sua elaboração, por atender à reivindicação histórica pela profissionalização da docência, bem como pela autonomia do percurso de formação, pela nova concepção de educação básica, pela ampliação da dimensão prática da formação e pela busca por formação de competências. Assim, tudo isso deve ser entendido como um esforço de melhor organizar a graduação. No entanto, as práticas cristalizadas não podem ser alteradas apenas por força da Lei.

Para os professores ainda existem alguns entraves a serem superados e o maior deles é o domínio de conteúdo. Esta questão é importante, mas, de maneira similar é importante observar outros pontos, como conhecimento dos fundamentos da educação, os motivos pelos quais se ensina e os meios pelos quais o processo de ensino deve ser organizado. Nesse sentido, Aranha e Souza afirmam que:

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não consegue ajustar os conteúdos do ensino a cada etapa do processo de escolarização. E se isso não é um dado da natureza, é preciso que seja aprendido pelos futuros professores desde os cursos de formação inicial. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 81).

Fica claro que, além de dominar conteúdo, é importante que o futuro professor conheça os fundamentos basilares da educação, a qual se assenta na relação dialética entre teoria e prática, já que ela é indispensável para qualquer profissional inserido em um mundo caracterizado por constantes transformações/mudanças. Dessa maneira, os envolvidos no processo de ensino aprendizagem devem ter uma preparação que os tornem capazes de atender as demandas dessa sociedade em constantes transformações. Então:

Se isso constitui um apontamento incontestável para qualquer profissão moderna, mais incontestável ainda se torna quando o que está em jogo é a formação dos profissionais que estarão à frente da formação de todos os outros. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 82)

No entanto, a precariedade que caracteriza a formação inicial tem, em seu diagnóstico de crise sem precedentes, fatores que resultam da combinação de elementos externos, como a enorme distância entre o ideal pedagógico que diz valorizar a educação e a realidade concreta da escola; o baixo valor do diploma de professor; a ausência de um *ethos* universal de valorização da educação e da escola, e elementos internos à escola, como a combinação de precariedade da formação básica com precariedade do percurso escolar; o elevado índice de desistência e abandono da profissão; o aumento da carga horária mínima de prática e estágio, que não se traduz em melhoria da qualidade da oferta do curso; os arranjos precários para incorporar o aumento de carga horária, sem inflacionar os encargos docentes; a oferta predominante dos cursos de licenciatura no turno noturno. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 82).

Não bastassem esses problemas, há outro elemento que compromete a qualidade da formação inicial de professores: trata-se da proliferação desses cursos na rede privada de ensino, nos quais o objetivo principal, na maioria das vezes, é atender às demandas do mercado, fator que, combinado aos já citados, agrava ainda mais a formação, uma vez que estes cursos seguem a lógica dos empreendedores. Logo, como o foco principal é o lucro, fica comprometida a qualidade em função dele.

Não podemos negar a importância da graduação para a formação inicial de professores, mas dada a importância da profissão, o exercício da docência requer uma formação continuada, o que é comprometido pelo número inexpressivo de vagas em cursos de mestrado e doutorado, quando ofertado, bem como pelos altos custos e/ou pela falta de flexibilidade para os professores participarem. Apesar disso, ainda assim, os pesquisadores apresentam as características ideais da formação continuada.

3.2 Formação continuada

Para os pesquisadores, a formação continuada não deve ser entendida apenas como a realização de cursos de aprimoramento, sobretudo aqueles que acontecem nos finais de semana. O ideal é que ela se dê através de especialização, mestrado e doutorado. Dessa maneira, ela é entendida como desenvolvimento profissional capaz de proporcionar novas reflexões sobre a ação e novos meios para desenvolver e aprimorar o

trabalho pedagógico. Ademais, ela deve confrontar questões que não existem ou são negligenciadas nos processos de formação inicial, porquanto devem considerar os saberes que foram construídos pelos professores ao longo da sua prática pedagógica, mesmo que esse saber tenha sido produzido de forma intuitiva e pouco sistêmica, haja vista que ele se constitui num vasto repertório de conhecimento sobre ensino, educação e escola, assim como entende a escola como espaço de vivência do repertório de saberes produzidos cientificamente.

O ideal é que a formação continuada promova a aproximação daquilo que a academia produziu de conhecimento sobre a escola e o modo concreto de como a escola funciona. Por isso nosso entendimento é que esse encontro só acontece quando o professor ascende rumo à pós-graduação e que lá ele confronta seus saberes produzidos empiricamente com os científicos. Isso, contudo, não deve produzir um conhecimento pedagógico para além dos professores, ou seja, as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente não devem ser ignoradas; é preciso, portanto, conhecer o sujeito professor, considerando sua vida e seus projetos, suas crenças, valores, atitudes e ideais.

O saber dos professores é construído por eles mesmos e está relacionado à pessoa e à identidade deles, a sua experiência de vida e a sua história profissional. Com isso, mesmo considerando legítimos esses saberes, não se encerra neles, nem de longe, porquanto o essencial é aquilo que os professores precisam dominar para o adequado exercício do seu ofício. Dito isso, pode-se inferir que uma das questões mais relevantes da formação continuada é a promoção do encontro dos professores com as demandas do seu tempo.

Reside exatamente aí a dificuldade de se fazer da escola o lugar das respostas imediatas que, de modo geral, são requeridas dela: uma formação inicial concluída em outros tempos, quando as sensibilidades eram outras, e que não teve acesso à formação continuada para tomar ciência das novas demandas do tempo presente, visto que estas determinam novos projetos para educação. Quanto a isso, afirma-se que:

Aquilo que a escola efetivamente faz pode nos dar a sensação de que essa escola vive uma terrível crise. Estar em crise é não dar conta de realizar as promessas, que são renovadas a cada dia (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 83).

A promessa é atender às demandas do seu tempo como forma de superar a crise. Essa ideia, associada às demandas do seu tempo, tem justificado a proposição de reformas da educação. Sobre isso, encontramos as considerações de Ângelo Souza

professor, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, em seu artigo “Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar”. Dos seus estudos, pretendemos refletir sobre as referidas reformas.

4. REFORMAS EDUCACIONAIS

Quando falamos de reforma, a ideia que se tem é de melhorias que acontecem após sua implementação. No caso da Educação, o que preocupa é a forma como elas têm sido desencadeadas, haja vista que o que têm chegado às escolas é preocupante, porquanto as famílias, por exemplo, não são vistas como agentes de decisão dentro da instituição escolar; logo, isso compromete o caráter democrático do qual a escola é defensora e guardiã.

Outra característica do que tem sido posto em prática no Brasil e nos demais países da América Latina é a descentralização. Esse modelo segue as diretrizes do Banco Mundial para a educação, as quais afirmam que as prioridades dos financiamentos devem estar vinculadas à educação formal e, mais especialmente, à educação elementar ou básica (SOUZA, 2003).

Os objetivos deste padrão de reformas caracterizadas pela descentralização são claros. Primeiro: redução dos gastos do governo com educação; segundo: produção de uma política educacional voltada à organização de uma forma mais eficaz do aproveitamento escolar, com a produção do capital humano; terceiro: busca da diminuição da desigualdade na distribuição da qualidade de ensino. A concorrência e a equidade justificam esses objetivos, como se o processo de ensino público fosse o causador das desigualdades sociais e da falta de oportunidades no mercado de trabalho.

Após quase duas décadas de reformas, constatou-se que, de fato, os custos nacionais com a educação baixaram de maneira significativa, o que incentivou a entrada de financiamento local e privado. Todavia, infelizmente, ao atingir o primeiro objetivo das referidas reformas, o comprometimento da qualidade do ensino foi verificado, assim como a relação financiamento-qualidade de imediato mostra-se indissociável no ensino público. A esse respeito, de acordo com Souza (2003),

Com o aumento de alunos matriculados, e com redução de recursos disponíveis no nível nacional, é evidente que as escolas e/ou municípios tiveram de buscar outras fontes de captação de recursos. (SOUZA, 2003, p. 22).

Conclusivamente, de fato, houve uma diminuição dos valores nacionais investidos em educação, os quais, uma vez somados ao crescimento quantitativo/massificação da educação, representam menos recursos por aluno. A massificação, em si, já representa um conjunto de novos desafios impostos à educação, que demandam mais e melhores recursos didáticos, formação continuada e valorização como formas de responder positivamente a esses desafios, o que só seria possível com mais recursos.

Para o professor Angêlo, existe uma disparidade quando se fala de reforma da educação no Brasil, haja vista que:

Essa relação entre reformas e a estranha necessidade de inovações confunde o próprio sentido da existência de um sistema educacional que não pautе suas ações a partir de marcos reformistas. (SOUZA, 2003, p. 27)

De acordo com esta afirmação do pesquisador, fica claro que o discurso de reforma precisa ter perfeita sintonia com as práticas educacionais, não sendo viável uma reforma que desconsidera a história e tradição da escola. Outro ponto que justifica as reformas é a questão da modernização. Claro que isso é importante, mas quero me servir da ideia de modernidade do ensino para retornar a nossa questão central e, assim, concluir este texto. Como impor uma reforma tida como modernizante sem que a formação de professores seja entendida como primordial, já que serão eles os responsáveis por fazer acontecer a educação no país?

Não é difícil compreender o porquê do descaso com a formação de professores, já que a reforma é marcada pela descentralização que se aproxima dos princípios da democracia liberal (SOUZA, 2003). Isso destoa daquilo que é posto como papel e função da escola e do ensino, sobretudo o público.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente artigo contribui para a compreensão do quão impactante é compreender o cenário em que a formação de professores está inserida, pois nele se originam as forças que atuam sobre a referida formação. Assim, temos, por um lado, as demandas decorrentes do processo de universalização/massificação do sistema de ensino – o que demanda mais e melhores professores – para que os desafios que recaem sobre o processo de universalização possam ser superados de maneira exitosa. Este cenário de universalização fica comprometido, quando nos deparamos com

a desvalorização da carreira docente, o que, de imediato, representa um entrave para os professores da ativa e, de igual modo e mais grave, provoca o esvaziamento dos cursos de formação de professores. Por conseguinte, no futuro não muito distante, não existirão professores para fazer cumprir a meta da universalização do ensino.

Noutro cenário pouco promissor, avaliamos o impacto das reformas educacionais sobre os sistemas de ensino e, de igual modo, sobre a formação de professores. Como as reformas se caracterizam pela redução de recursos financeiros e descentralização, é preciso considerar como essas medidas têm impactado o ensino em si e a formação de professores. O impacto sobre o sistema de ensino é óbvio: como atender um público cada vez maior com menos recursos financeiros? É claro que isso irá comprometer a qualidade do ensino. Quanto à formação de professores, observamos, através do caráter neoliberal das referidas reformas, que o estado, aos poucos, transfere para as instituições privadas a responsabilidade dessa formação, o que compromete a qualidade da formação em virtude dos interesses econômicos das instituições que têm o lucro como objetivo central.

REFERÊNCIAS

2060

BALL, S. J. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência** / ROCHA, A (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **Revista multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura Cap-UERJ**, v. 2, n. 3, p. 46-59, 2013.

FRIGOTTO, G. **Revista Brasileira de Educação** v. 16, n. 46, jan./abr. 2011

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a educação**/ NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C M. M.- 4 ed; 2 reimp. - Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.51, p. 1-13, 2021.

SAVIANI, D. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 | E-ISSN 2177-6059