http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h479
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 30/08/2020 Correções: 02/10/2020 Aceite Final: 19/10/2020

# QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RELAÇÃO COM OS DISCURSOS DA "QUALIDADE DO ENSINO": EFICIÊNCIA, PRODUTIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

Raimundo Nonato Moura Oliveira[1], Georgyanna Andrea Silva Morais[2], Maria da Glória Soares Barbosa Lima[3]

[1]Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica - PUC, São Paulo. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Caxias. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica. **ORCID iD:** https://orcid.org/0000-0001-7038-8686. **E-mail:** kairosrn@hotmail.com
[2]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Caxias. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. **ORCID iD:** https://orcid.org/0000-0002-3609-7620. **E-mail:** georgyan_morais@yahoo.com.br
[3]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Aposentada dos Cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, Piauí. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8586-0840 **E-mail:** glorialima0210@gmail.com

**RESUMO**
Que concepção de qualidade predominante orienta a formação de professores? Com esta indagação central, este texto, à luz dos significados de qualidade da educação e ensino em disputa nas políticas educacionais brasileiras, analisa a compreensão de qualidade da formação de professores para a escola básica, conforme vem se desenvolvendo nas últimas décadas. Adota a perspectiva histórica-dialética como referencial de pesquisa, e compreende que o ideário de qualidade do ensino, emergido do interesse de grupos dominantes para reintegração da educação na agenda econômica, nas iniciativas institucionalizadas, traz interpretativas teórico-práticas simplistas das políticas de formação docente para efetivar o direito dos alunos ao ensino de qualidade. O texto traz argumentos sobre a importância da compreensão de qualidade da formação de professores socialmente referenciada por princípios de emancipação e construção de uma prática educativa para todos.
**Palavras-chave**: Qualidade da Formação de Professores. Diversidade e Diferença. Inclusão escolar.

## QUALITY OF TEACHER TRAINING IN RELATION TO "TEACHING QUALITY" DISCOURSES: EFFICIENCY, PRODUCTIVITY AND SCHOOL INCLUSION

**ABSTRACT**
What prevailing conception of quality guides the training of teachers? With this central question, this text, in the light of the meanings of quality of education and teaching in dispute in Brazilian educational policies, analyzes the understanding of the quality of teacher education for primary school, as it has been developing in the last decades. It adopts the historical-dialectic perspective as a research reference, and understands that the ideal of teaching quality, emerged from the interest of dominant groups for the reintegration of education in the economic agenda, in institutionalized initiatives, it brings simplistic theoretical-practical interpretations of teacher training policies to make students' right to quality education effective. The text brings arguments about the importance of understanding the quality of teacher training socially referenced by principles of emancipation and construction of an educational practice for all.
**Keywords**: Quality of Teacher Training. Diversity and Difference. School inclusion.

## CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN RELACIÓN CON LOS DISCURSOS DE "CALIDAD DOCENTE": EFICIENCIA, PRODUCTIVIDAD E INCLUSIÓN ESCOLAR

**RESUMEN**

¿Qué concepción predominante de la calidad orienta la formación de los docentes? Con esta pregunta central, este texto, a la luz de los significados de calidad de la educación y de la enseñanza en disputa en las políticas educativas brasileñas, analiza la comprensión de la calidad de la formación docente para la escuela primaria, tal como se ha venido desarrollando en las últimas décadas. Adopta la perspectiva histórico-dialéctica como referente de investigación, y entiende que el ideal de calidad docente, surgió del interés de los grupos dominantes por la reintegración de la educación en la agenda económica, en iniciativas institucionalizadas, aporta interpretaciones teórico-prácticas simplistas de las políticas de formación docente para hacer efectivo el derecho de los estudiantes a una educación de calidad. El texto aporta argumentos sobre la importancia de comprender la calidad de la formación docente referenciada socialmente por principios de emancipación y construcción de una práctica educativa para todos.
**Palabras Clave**: Calidad de la formación docente. Diversidad y diferencia. Inclusión escolar.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos a qualidade da formação de professores para a escola básica na relação com o discurso da "qualidade de educação" e "de ensino" que emerge do esforço de interesses dos grupos dominantes para reintegrar a educação na agenda econômica. Partindo desta ideia, perguntamo-nos: que concepção de qualidade predominante orienta a formação de professores? Que concepções específicas de educação estão na base dessa definição de qualidade? Que distorções essa concepção está produzindo para as políticas de formação de professores?

As concepções de "qualidade de educação" e "de ensino" que tiveram (e têm) papel histórico nas definições de políticas educacionais brasileiras também influenciam na produção de significados de qualidade da formação de professores. A depender da ótica em que se fundamenta, o significado de qualidade da formação de professores pode ser interpretado tanto numa visão simplista quanto numa visão mais crítica, diante da realidade do sistema educativo e da melhoria de práticas de ensino de qualidade como direito para todos os alunos.

O conceito de qualidade, socialmente referenciado por princípios de educação emancipadora, ocupa posição estratégica na reflexão sobre qualidade da formação contínua de professores, porque possibilita problematizar as múltiplas significações que evidenciam as dimensões e aspectos sociais que interagem no desenvolvimento dessa prática e na sua construção. Em perspectiva crítica, a questão da qualidade da formação de professores é um conceito em disputa, que é significado nas determinações do mundo real, da concepção de mundo, de sociedade e de educação. Esse aspecto é importante para definir as lentes de avaliação da natureza, das propriedades e dos atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade.

Sintonizados com estudos críticos sobre o conceito de qualidade e qualidade em educação (GRASMCI, 1978; 2010; BEISIEGEL, 2005; CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; CURY, 2010; CASALI, 2011), compreendemos que os diferentes pontos de vista sobre qualidade na educação, nem sempre explícitos e, por vezes, superficiais nas diversas produções, contribuem com a imprecisão do conceito. Na educação, o discurso da qualidade está estreitamente relacionado às mudanças no campo econômico e consubstanciado à compreensão de educação como vetor de desenvolvimento de setores produtivos do mercado de trabalho, cuja centralidade, urgência, responsabilidade da sociedade são proclamadas nos diversos documentos oficiais (resoluções, pareceres ou orientações aos sistemas de gestores públicos), destinados às instituições formadoras de educadores. O que interessa neste texto sobre a questão da qualidade da formação de professores é sua ampliação e compreensão como ato político regulado pelos interesses e necessidades de políticas educacionais para um trabalho de formação e desenvolvimento humano em sentido emancipatório.

## QUALIDADE DE EDUCAÇÃO

Pensar a questão da qualidade de educação requer compreendê-la ligada tanto à vida em suas condições concretas e às determinações do mundo real, quanto ao seu desenvolvimento histórico, relacionado à concepção de mundo e de sociedade de cada

época em suas demandas e interesses que conferem materialidade às políticas educacionais, diferente, pois, de mero conjunto de ideias abstratas. Levar em conta essas questões exige a elucidação de distintos conceitos de qualidades que nos propiciam um conjunto de indicadores para robustecer a educação.

Do ponto de vista da vida concreta, segundo Casali (2011), a educação é fundamental, porque é difícil o desenvolvimento da vida sem educação. É a educação que garante certa qualidade à vida e, reciprocamente, a qualidade de vida tende a conferir qualidade à educação. A educação, como um direito universal, também carrega os nossos deveres dentre os seus valores intrínsecos. Nesse sentido, para o autor:

> O tema da qualidade nos remete à questão do valor intrínseco da vida humana. Isso exige ser elucidado; e deve sê-lo *com qualidade*. [...] adotando os critérios convencionais do pensamento crítico, que resumem o principal dos empreendimentos históricos da filosofia, a saber: de buscar uma abordagem *radical* (de ir à raiz histórica do que se está pensando), uma abordagem *universal* (de pensar o tema dentro de seus parâmetros maximamente abrangentes e, portanto, universalmente validáveis), uma abordagem *rigorosa* (coerente, congruente, consequente), uma abordagem *prática* (que resulte em novas referências, mais consistentes e mais críticas, para a ação). Isso significa dar conta da incomum amplitude desse conceito, em sua profundidade e sua densidade (CASALI, 2011, p. 2).

Na perspectiva histórica, "qualidade de educação" é um tema constante nos discursos das políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, para o autor, falar de qualidade implica o risco de adentrarmos numa retórica exacerbada porque o melhor dela nunca pode ser dito de modo direto e objetivo, uma vez que ela costuma estar justo no que mais escapa da objetividade e da subjetividade. A esse respeito, Casali (2011, p. 12) também percebe:

> [...] O exame da história da educação permite ver como as convicções acerca do que seja qualidade da educação vem mudando, alterando-se, com avanços e retrocessos, não raro recuperando-se mais à frente o que equivocadamente foi descartado tempos atrás. O processo de definição e de efetivação da qualidade da educação não é linear, nem se desdobra harmoniosamente, como se fosse resultado de um processo evolutivo natural.

Posto esses aspectos, a percepção que aflora é que a definição da qualidade de educação passa pelos indicadores objetivos e materiais da vida concreta historicamente determinada pelos contextos sociais de cada época e o princípio que a norteia é o de que são ideias sempre renovadas que expressam, em certa parte, o desenvolvimento histórico real da educação. Nesse sentido, partindo do ponto de vista da concepção gramsciana do conceito de ideologia como uma concepção de mundo com validade orgânica, compreendemos que as ideias de qualidade de educação se manifestam historicamente como discursos políticos de diversas classes e grupos sociais, que refletem diferentes interesses, articulados a diversos momentos e conjunturas, revelando seu lado múltiplo e contraditório, apropriado para intervenção e direcionamento de ações e normas de conduta, adequadas ou não, à realidade concreta desejada.

À luz de estudos críticos sobre qualidade em educação no Brasil, observamos vários discursos que significaram essa qualidade, bem como mobilizaram, articularam e direcionaram lutas e ações de grupos sociais na conjuntura das políticas educacionais brasileiras

(BEISIEGEL, 2005; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; CURY, 2010; CASALI, 2011; CAMPOS, 2013).

Entre as décadas de 1920 e 1980, a noção de qualidade de educação, no Brasil, emerge em resposta aos diversos problemas colocados pela realidade dos processos de exclusão da maioria da população brasileira da e na vida escolar que registraram expressivos índices de analfabetismos no país, realçando a profunda desigualdade educacional (PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974, 2005; HADDAD; DI PIERRO, 2000). O acesso reduzido às escolas no país, o sistema dual de ensino e a dicotomização das escolas (AZEVEDO, 2001) revelava um sistema educacional direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandadas pelo modelo econômico concentrador de riqueza (LOVISOLO, 1988; ROSEMBERG, 1998; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004), negando, por conseguinte, a própria educação como direito de todos (BEISIEGEL, 1974). O discurso elaborado de qualidade em educação para essa realidade se estende até a década de 1980, associando-se à luta pela democratização da educação, concentrada na ideia de ampliação do acesso à escola para todos, contrapondo-se à ideia de educação e de escola restrita à elite.

Segundo Campos (2000), após a década 1980, a discussão sobre qualidade da formação de professores desloca-se do eixo da igualdade de oportunidades para o eixo da garantia de qualidade associada ao aspecto pedagógico em função da permanência dos alunos na escola. Esse deslocamento ocorre devido a vários indicadores de ineficiência dos sistemas educativos, ligados a problemas relativos à permanência dos alunos na escola e às altas taxas de evasão e repetência do ensino à época. Conforme a autora, no que concerne ao discurso vigente à época, de um lado, sinalizava-se que:

> [...] a expansão de matrículas levava a perda de qualidade do ensino; de outro, apontava-se para a questão da democratização do acesso à educação, defendendo a ideia de que a população que era assim atendida traria, com sua presença, uma nova qualidade à escola, diferente, mas não pior, do que aquela antes existente. Segundo essa abordagem, caberia aos sistemas educacionais adequarem-se ao novo tipo de clientela, tornando as escolas abertas a todos (CAMPOS, 2000, p. 7).

Inspirados no pensamento de Beisiegel (2005), compreendemos que a ideia de qualidade educacional está relacionada a aspectos de desempenho dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas públicos. Todos esses aspectos citados inserem-se em um processo de extensão das oportunidades de acesso à educação. O que, historicamente, gerou embates entre distintos interesses, entre sociedade e classe dominante, que dizia que esta ampliação de acesso levaria a uma perda da qualidade educacional. De fato, para as classes populares, só se poderia debater perda de qualidade da educação quando passaram a ingressar na escola, justamente porque no passado recente, a escola era-lhes um bem inacessível.

Na verdade, apesar de toda a luta pelo processo de ampliação da escolarização básica, os resultados dos alunos continuaram aquém das expectativas, fato demonstrativo de que a escola brasileira ainda não havia aprendido a trabalhar com crianças e jovens menos favorecidos socialmente, condição que não deve ser compreendida como algo deturpador, mas um desafio inerente à nova situação escolar, que reclamava requer a criação de um novo formato de qualidade de ensino (BEISIEGEL, 2005).

Para Oliveira (2007), a ampliação das oportunidades educacionais, com a expansão dos ensinos fundamental e médio, ocorridas nas últimas décadas (período de 1980 a 2000), imprimiu alterações tanto no sentido da escola quanto na ideia de qualidade de educação. Afirma que, entre essas quatro décadas, pelas análises de taxas de matrículas no país, “passamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

O que verificamos, nessa perspectiva, é o desafio posto pela ampliação dos sistemas de ensino tanto em quantidade quanto em qualidade, cuja principal tarefa, segundo Oliveira (2007), seria a construção de um **padrão de qualidade** de ensino no Brasil. Nesse sentido, tanto Oliveira (2007) quanto Beisiegel (2005)

defendem uma reflexão sobre o conceito de qualidade da educação tendo como referência o caráter público da educação, o que implica aprofundamento de seu debate enquanto direito constitucionalmente adquirido.

Significa, pois, como afirma Carvalho (2007, p. 309), fundamentado em Beisiegel, assumir o entendimento de que:

> Esse novo lugar social da escola impõe que se repense seu significado publico e os conceitos pelos quais compreendemos e guiamos nossas ações educativas. O *bem social* que se almeja democratizar com o acesso de todos à escola não é uma vaga na sala de aula ou acesso físico às dependências da escola. Assim, a qualidade de ensino na perspectiva de uma educação pública não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar. É na busca por essa articulação entre a abertura da escola pública a todos os seguimentos da população, a melhoria do rendimento escolar e a democratização das relações nas instituições escolares [...].

A compreensão é de que a ampliação do acesso e promoção da educação, sob diferentes óticas e épocas, são questões vistas como problemas de qualidade vinculadas aos processos de expansão do acesso à educação escolar como um direito público de acesso aos bens culturais comuns. Nesse caso, a compreensão do conceito de qualidade no discurso das políticas educacionais encontra-se ligado à perspectiva de democratização e de justiça aos direitos humanos.

## O DISCURSO DA "QUALIDADE DE ENSINO"

Enquanto a concepção de qualidade de educação, em décadas anteriores a 1980, associava-se à democratização do acesso à escola como um direito universal, no limiar da década de 1990, a concepção de qualidade de educação ganha novos rumos nas reformas educacionais vinculados ao rendimento escolar dos alunos. Esse ideário de qualidade na política educacional brasileira, sem dúvidas, traduz as demandas impostas pela lógica do capital mundial de princípios neoliberais, que delinearam três objetivos orientadores das reformas educacionais na América Latina, que segundo Casassus (2001, p. 7), é uma estratégia que visa:

> [...] situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto social. [...] iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão. [...] melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro.

Para o desenvolvimento desses objetivos foram tomadas várias medidas. No nível macro, foi realizada a captação de recursos e de investimentos financeiros para o setor, mediante endividamento nacional, a adoção de novos estilos de gestão apoiados nos processos de descentralização, com ênfase na qualidade e equidade, assim como a criação de instrumentos de sistemas nacionais de avaliação, de desenvolvimento de programas compensatórios positivos de discriminação e de reformas curriculares. No nível micro, ocorreu o fortalecimento da gestão da escola com graus de autonomia e de currículos adaptados às características das escolas e, ainda, a implementação de programas de formação continuada de professores, entre outras ações (CASASSUS, 2001).

Campos (2000, p. 7-8), ao analisar o panorama da compreensão sobre qualidade difundida nessa época, informa que estas influências nas políticas educacionais provêm:

> [...] de programas oriundos das empresas privadas, desenvolvidos mundialmente visando ganhos de produtividade, conhecidos como

> programas de 'qualidade total, [...] são partes integrantes das reformas educacionais desenvolvidas nos países latinos americanos, influenciadas pelos acordos e convênios firmados com agências multilaterais, os quais trazem em suas cláusulas a previsão de projetos de monitoramento e avaliação das políticas implantadas nas redes escolares públicas, com a preocupação de estimular as relações de custo-benefício dessas intervenções e subsidiar a continuidade das reformas. Um terceiro tipo de concepção que passa a ser divulgada, por governos locais, de oposição no Brasil, fundamenta-se em direitos sociais de cidadania, situando-se em vertentes ideológicas até certo ponto diversas da anterior e bastante distanciadas da primeira.

O que se destaca nesse processo, contudo, é o discurso da educação escolar como prioridade, vetor de ascensão social e de democratização de oportunidades. Nessa compreensão difundida, os resultados de aprendizagem passam a ser o principal significado de qualidade. O foco de compreensão da qualidade centrada nos resultados de aprendizagem produz o discurso da necessidade de medidas de melhoria da produtividade interna para o ensino. Entre várias medidas e/ou estratégias assumidas estão: reformas curriculares, formação de professores, autonomia administrativa e prática pedagógica das escolas. Campos (2000, p. 11) assinala e explica a opção dessas medidas/estratégias assumidas nessa década:

> [...] baseia-se nos pressupostos adotados pelas políticas que foram desenvolvidas na década: a prioridade para o ensino fundamental regular, a minimização dos déficits de cobertura de que são necessários esforços de ampliação de vagas, mas sim medidas de melhoria da produtividade interna para esse nível de ensino.

No contexto brasileiro, esse conjunto de princípios, objetivos e estratégias, oriundos dessas reformas educacionais externas foram orientadores de políticas educacionais a exemplo da LDB, Planos Nacionais de Educação, dentre outros. Um dos principais instrumentos que incorpora, veicula e regula oficialmente esse ideário de qualidade de educação é Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica, Lei nº 9.394/96. Essa lei enfatiza não somente os princípios para o desenvolvimento da qualidade do ensino nas instituições escolares, também o estabelecimento dos *padrões mínimos* como indicadores de aferição dos resultados alcançados, medidas e competências das esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal), sempre reiterando a necessidade de qualidade de ensino para todo território nacional.

Portanto, o item qualidade de ensino na LDB significa um princípio de base, cuja dimensão formal de orientação é de que o ensino a ser ministrado deve ter, conforme o Art. 3º, inciso IX, uma "garantia de padrão de qualidade". Assim colocada, qualidade é questão de modelo, de referência para orientar as instituições escolares tanto em termos de ensino mínimo e máximo, quanto na forma de verificabilidade dos resultados de aprendizagens em relação às exigências do novo contexto, nas dimensões social, cultural e econômico.

Nessa perspectiva, a qualidade é, também, questão de competência administrativa, o que inclui a condição das esferas administrativas e seus profissionais de saber-fazer a *avaliação de qualidade*, a *melhoria da qualidade* e o *aprimoramento da qualidade*, para que, de fato, tenhamos um *ensino de qualidade*. Isso implica uma ação construtiva, um desafio construtivo que aponta para a capacidade de iniciativa, gestão, planejamento, realçando a condição dos sistemas educacionais (nível macro) e das instituições escolares (nível micro) de buscarem, com autonomia e criatividade, o processo de desenvolvimento do ensino.

Assim compreendida, a qualidade de ensino proposta pela LDB 9394/96, no Art. 22,

reside na competência de fazer com que a educação básica cumpra a finalidade de "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Fazer com que os alunos tenham um desempenho qualitativo é preciso que este processo esteja dotado de quantidades necessárias, o que implica o enfretamento de alguns desafios:

a) garantir a todos a igualdade de condições para acesso e permanência na escola perante os conhecimentos, os valores e as consequências a serem socializados;

b) organizar os currículos ensino fundamental e médio, de modo que, conforme Art. 26 da LBD 9394/96, "[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

c) favorecer condições reais para o acesso dos conteúdos de ensino, por meio de suas propostas pedagógicas e curriculares, como expressão da autonomia pedagógica da escola e efetivação do princípio da gestão democrática, e

d) promoção de processos avaliativos internos e externos à escola como mecanismos de aferição dos resultados de aprendizagem dos alunos.

A suposição é que o enfretamento desses desafios, entre outros, possibilite a construção de ensino de qualidade que desenvolva nos alunos as competências e habilidades exigidas pela cidadania e pela economia moderna. É uma perspectiva que implica esforço e mudanças de longo prazo que vão sendo reafirmados a partir de documentos formais, que dão ênfase à questão de parâmetros de qualidade, corroborando com o discurso da qualidade voltada para os resultados da aprendizagem.

Na esteira dos Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024), agregam a discussão no que tange à questão de um padrão mínimo de qualidade diante da diversidade regional. O PNE 2001-2011 (Lei nº10172/2001) enfatiza os parâmetros que podem ser aceitos em nível nacional, a exemplo do "custo-aluno-qualidade" e "relação-professor-aluno", com ressalvas para a necessidade de um sistema nacional articulado à garantia da "gestão democrática", de "avaliação formativa" e da "formação do professor". De caráter quantitativista, essa concepção de qualidade oficial das políticas educacionais, configuradas aos fatores externos, subjetivos e liberais, tem uma aparência real que se materializa em parâmetros, índices, medidas, metas, avaliações de desempenho.

O PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) traz o argumento de que educação de qualidade é educação para todos, com qualidade social e democratização da gestão por meio de políticas públicas de projetos e ações articuladas, de acompanhamento, de avaliação capazes de favorecer o desenvolvimento e apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sociais que atendam às necessidades do mundo do trabalho, da subjetividade humana e das relações sociais mais amplas.

Diferentemente do que se definiu como concepção de qualidade associada ao campo econômico no primeiro PNE (2001-2011), no segundo PNE (2014-2024), a adoção do termo qualidade liga-se à questão social, consubstanciada na visão de educação como prática social e ato político, e alcança discussões mais abrangentes e distintas em relação à abordagem econômica. Reconhece, nesse sentido, que a educação básica e superior para todos implica a garantia da promoção e atualização histórico-cultural "[...] em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, principalmente, a formação sócio-cultural do Brasil" (MEC/CONAE, 2014, p. 32, alínea *d*).

A propósito, pontuamos que dois aspectos se destacam na adoção da qualidade associada à questão social. O primeiro é a avaliação das múltiplas dimensões e determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas, não apenas no sentido de validar dados numéricos que, a rigor, se encontram focados na ótica produtiva. Destacamos, por exemplo, a importância das dimensões intra e extraescolares articuladas a uma política educacional direcionada à garantia de educação básica de qualidade para todos. Relativo à dimensão intraescolar temos alguns determinantes: as condições de oferta do ensino; a gestão, o currículo e organização do trabalho pedagógico na escola; os processos formativos, a profissionalização e a ação pedagógica dos

educadores, bem como as condições de acesso, permanência, avaliação e desempenho dos alunos. Na dimensão extraescolar, temos aspectos mais amplos: fatores históricos, socioculturais, econômicos, políticos e as obrigações do Estado no provimento público da educação e na tarefa de viabilização de condições de formação e valorização da carreira docente (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

O segundo refere-se às dimensões da diversidade e diferença. Essas dimensões têm origem nas discussões dos estudos culturais articulados ao pensamento pós-moderno e ao relativismo no Brasil, entre as décadas de 2000 a 2010. São assumidas nas reformas educacionais e curriculares com foco nas multiculturas, defendendo o respeito à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias.

Apesar de sua importância, dadas as regionalidades culturais e a diversidade da população brasileira, essas dimensões qualificadoras da educação, baseadas no discurso relativista/multiculturalista, conforme Malanchen (2016), relativizam a ciência como uma visão dos cientistas para significar os fenômenos sociais e naturais, ressaltam as diferenças, o local e os indivíduos reclusos às suas subjetividades, negando a compreensão da realidade como um todo. Negam a formação do sujeito racional, consciente. Substituem o ideal de transformação social pelo de inclusão social, em função da valorização das culturas dos sujeitos sociais.

Em termos político-pedagógicos esse discurso condena a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, cujo grau de riqueza, objetividade, desenvolvimento e universalidade justifiquem seu ensino a todos os indivíduos, por significarem um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas num currículo escolar.

Torna-se incoerente, pois, se, por um lado, admite-se a visão de valorização da cultura dos grupos, por outro, contribui para a desvalorização da escola e do trabalho educativo dos professores, bem como para uma concepção de educação que contribui para o empobrecimento da pesquisa educacional, da formação de professores e da elaboração de currículos escolares, levando a uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e a uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/cientifico/acadêmico (DUARTE, 2003; MALANCHEN, 2016).

## SIGNIFICADOS DE QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EFICIÊNCIA, PRODUTIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

Dentre as diferentes concepções históricas de qualidade nas políticas educacionais, a noção de qualidade sob a lógica econômica é a que mais atribui significados às políticas oficiais da formação de professores, provando estar, ainda, muito enraizada e largamente ensinada e praticada na escola. Implica afirmar que consiste, cada vez mais, em entender a educação, a escola, a formação e o fazer dos professores de forma instrumental, isolada, sem qualquer propósito com as transformações das questões sociais mais amplas.

Esta concepção de qualidade vem ganhando força nas políticas educacionais, desde a década de 1990. Na prática, significa o ensino de qualidade associado tanto ao rendimento escolar na relação das interpretações dos desempenhos dos resultados divulgados pelos exames nacionais quanto à inclusão educacional relacionada com a concepção relativista/multiculturalista no que concerne à defesa da diversidade e da diferença. Em suas lógicas e argumentos têm sido juízos que penetram nas políticas de formação docente e, de certo modo, influenciam as concepções da prática docente. Em si, a concepção de formação é determinante nos resultados do que se pode ou não promover em termos de melhoria da qualidade do ensino. Assim, a qualidade de formação de professores, na atualidade, significa o propósito de formar tendo em vista uma prática de ensino mais eficiente e mais produtiva, bem como formar para a inclusão educacional escolar.

### A) FORMAÇÃO PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO EFICIENTE E PRODUTIVA

Essa perspectiva de qualidade formativa tem origem, influência, fortalecimento e renovação com as práticas discursivas de acordos e convênios entre empresas privadas desenvolvidas mundialmente, agências multilaterais e órgãos como o Banco Mundial sobre as políticas educacionais na América Latina e no Caribe. A ênfase na defesa desse discurso vem da década de 1990 com as reformas educacionais de muitos países da região latino-americana, sob a ótica de educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento

econômico, que acordaram em melhorar os níveis de qualidade de aprendizado dos alunos e reduzir as desigualdades sociais dos países periféricos. Para isso, assumiram a tarefa de atuar na dimensão sistemática de ensino por meio de ações micro e macro como a instalação de legislação, de sistemas nacionais de avaliação, currículo escolar, planejamento e gestão educacional, financiamento e formação de professores, entre outros (CASASSUS, 2001).

No Brasil, a LDB 9.394/1996, ao lado das diretrizes e pareces elaborados no âmbito do Conselho Nacional de Educação constituem-se fundamentos importantes para a compreensão da concepção e das condições da qualidade de formação de professores. A LDB, em seu art. 4º, afirma que a melhoria da qualidade do ensino não alcançará o salto qualitativo sem a elevação da qualificação dos docentes. Estabelece, para tanto, que o desempenho dos alunos aferido pelos sistemas nacionais de avaliação, sejam utilizados pelo Ministério da Educação para orientar ações, no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação docente.

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (2017), ao estabelecer termos como direitos de aprendizagem e qualidade às categorias de conhecimento, objetivos de aprendizagem, competência e habilidades, atribui à qualidade da formação dos professores características que absorve, via mera aprendizagem dos alunos ante o mero ensino, a um processo que se resume em conjugar, numa matriz unificada, o desenvolvimento de competências e habilidades a serem adquiridas para garantir o direito de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a qualidade da formação reduz-se ao treinamento, ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para o exercício de uma prática pedagógica que responda aos processos regulatórios do currículo que, por sua vez, se encontram associados às classificações dos sistemas de avaliação nacional e internacional. Isso resulta, cada vez mais, na perda de seus espaços de autonomia profissional, pela negação da participação, reflexão e debate coletivo do seu trabalho pedagógico, por se limitar à formação que prevê a execução de currículos prescritivos.

Nessa mesma direção foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução nº 2/2015, que suscitou avanços significativos no campo da formação inicial em nível superior e formação continuada de professores. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao estabelecer como ideia central o conhecimento na condição de novo capital de desenvolvimento social e econômico sustentável, coloca em lugar de eminente destaque a revalorização da escola e do conhecimento, e correlaciona diretamente a formação e aprendizagem de professores reduzida à noção de desempenho profissional competente, algo bastante presente nos discursos e interesses da agenda que constitui objetivamente as avaliações externas.

Ao destacar a melhoria da aprendizagem dos alunos, o que inclui o desempenho nas avaliações externas esse documento responsabiliza a escola e os professores por essa processualidade, confirmando-se o discurso de que é necessário melhorar a qualidade formativa dos professores para que se tenha qualidade do ensino e bom rendimento escolar dos alunos, de modo que, nesse caso, sobressai a formação profissional como ideia salvacionista de estratégia política das reformas curriculares dentro da agenda das políticas educacionais neoliberais em curso, com certa obrigatoriedade constitucional, ao referir-se ao que dispõem a LDB/1996 (Art. 61, parágrafo 8º) e a Resolução do CNE/CP nº 02/2019.

Isso, porque, de modo recente, uma revisão da experiência e da reflexão sobre a qualidade do ensino nas escolas de países da América Latina e Caribe levou pesquisadores ligados ao Banco Interamericano de desenvolvimento, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe das Nações Unidas e o Banco Mundial a elaborem um relatório que procurou problematizar a ideia de que a melhoria da qualidade dos níveis de ensino depende da qualidade da formação de professores, defendendo as seguintes teses:

> A baixa qualidade dos professores latino-americanos e caribenhos limita o progresso da educação; O fraco domínio do conteúdo acadêmico gera práticas ineficazes em

> sala de aula; Nenhum corpo docente dos países pesquisados pode ser considerado de alta qualidade – com a possível exceção, segundo a pesquisa, de Cuba (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2).

Embora esse documento reconheça a importância dos professores e a necessidade de sua preparação e motivação para um melhor desempenho docente, considera que nas últimas décadas as pesquisas sobre educação começaram "quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor" e a sustentação que "os benefícios econômicos de investimento em educação se baseia na sua eficácia em produzir aprendizagem nos alunos" (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3-5).

É fato, e é importante ressaltar, que todos esses argumentos difundidos nas políticas educacionais brasileiras colocam os professores como fator causal nas condições que caracterizam o desempenho escolar dos alunos, desconsiderando outros fatores relacionados que implicam e afligem o campo de educação, além daqueles que interferem no trabalho docente. Na verdade, esses discursos reduzem a formação de professores à prática de ensino mais eficiente, produtiva e voltada para adaptação dos sujeitos à sociedade vigente, portanto, mostram-se contrárias à proposta de uma educação transformadora.

Entretanto, a formação de professores ganha visibilidade por ser uma via estratégica de materialização da pretendida reforma de educação básica, atendendo às reivindicações do setor empresarial de mercado, que advoga a favor de docentes com práticas de ensino mais eficazes como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais, cujo foco é o lucro. As formações tendem a ser cada vez mais fragmentadas, pulverizadas, descontextualizadas e dispersas diante das necessidades docentes para atender às exigências da educação básica (ANDRÉ, 2002; GATTI, 2010; NÓVOA, 2011).

Acreditamos que essas concepções de formação têm dois aspectos a serem realçados: a desconsideração dos saberes dos educadores e o entendimento de que os conhecimentos "científicos" que lhes faltam na sua prática devem ser adquiridos de seus possuidores (os competentes especialistas), como condição necessária para saírem de sua incapacidade (incompetência pedagógica). Nesse sentido, os professores são considerados apenas consumidores e executores de conhecimentos produzidos por especialistas e não autores do próprio processo educativo e de sua aprendizagem profissional.

Na esteira dessas concepções de aplicabilidade da teoria educacional na prática pedagógica, os professores não são reconhecidos na sua condição de sujeitos pensantes, reflexivos, construtores e propositores de novas práticas, contrariamente, são vistos como aplicacionistas de conhecimentos repassados pelos especialistas, na formação continuada. Essa concepção de formação continuada de professores que se ocupa apenas do produto se difere daquelas fundamentadas e orientadas para a construção de autonomia (CONTRERAS, 2010), da formação do pensamento crítico, reflexivo e criativo, da formação ética e política (FREIRE, 2010; GIROUX, 1997).

É importante ressaltar que, mesmo sendo difundidas novas concepções de formação de professores baseadas nas racionalidades prática e reflexiva nos últimos anos, seguindo pressupostos da educação permanente, amplamente divulgados, há que se considerar, pelo menos, dois equívocos e distorções, a saber, quanto à produção do conhecimento e quanto à qualidade da formação.

O primeiro é que a produção desse conhecimento, nas ações de formação continuada, não ultrapassa a repetição de conceitos e a formulação de deveres dos professores em palestras, cursos curtos e, a rigor, descontextualizados. Nesse sentido, não são capazes de promover o aprofundamento do pensamento e das práticas docentes, a compreensão de suas problemáticas, a construção de propostas de transformação institucional e social, revelando-se restrita a um fazer técnico ou prático, distanciando o professor e sua formação de vivenciar experiências de exercício crítico da e na profissão. (NÓVOA, 2011; PÉREZ-GÓMEZ, 1997).

O segundo equívoco aponta para a qualidade da formação tendo como centralidade o ensino, na perspectiva do ideário de qualidade de educação que se resume ao ensinar. Pautado em uma qualidade relacionada ao imediato, ao sucesso da escola, com atenção à preparação para exames e avaliações externas, o que exige atividades de ensino de excelência, algo de

responsabilidade da organização escolar, que, igualmente, é responsável pelo sucesso dos alunos (LIMA, 2014).

Na verdade, trata-se de uma concepção de qualidade voltada para o campo técnico e econômico, cujo domínio e aplicabilidade de conteúdos exigem rigor na escolha de conteúdos e no planejamento por parte dos professores. O fato é que, na formação de professores não problematizamos os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, ocorre apenas sua distribuição em termos de quantidades, de tempo escolar, de metodologias mais eficazes, dentre outros.

## B) FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL ESCOLAR: RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE E DA DIFERENÇA

Essa perspectiva de qualidade na formação de professores, a que destacamos nesta discussão, tem ascendência e fortalecimento nos discursos relativistas e multiculturalistas do pensamento pós-moderno, difundidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, a partir da década 1990. Este documento defende a promoção da coesão e estabilidade social, diminuindo as tensões entre o global e o local, o universal e o singular, entre tradição e modernidade, pelo respeito e reconhecimento da diversidade e da diferença e ao pluralismo cultural com a ideia dos temas transversais (MALANCHEN, 2016).

Na verdade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1990), ao adotarem os discursos relativistas e multiculturalistas no viés pós-moderno, reconhecem a importância das culturas populares e defendem a sua valorização no currículo escolar, com a compreensão de que a linguagem da escola é colonizada, é etnocêntrica e discriminadora, por isso, necessita ser descolonizada. No entanto, esses discursos estão vazios da discussão sobre o problema das relações de poder, das explorações, das desigualdades culturais e exclusões sociais, que são consequências das dinâmicas culturais, econômicas e políticas. (MCLAREN, 2000, 2007).

A propósito dos aspectos citados e do esvaziamento de sua discussão, registramos que o multiculturalismo na vertente pós-moderna constitui a base do surgimento do interculturalismo, sobretudo na América Latina, em atendimento a uma reivindicação das comunidades étnicas e dos grupos sociais como resposta crítica diante dos problemas e conflitos de classes no cenário contemporâneo (ROMERO, 2003; GODENZZI, 2005).

Assim, a dimensão de qualidade articulada ao pensamento pós-moderno, sobretudo nos documentos oficiais, tende a condenar a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifique seu ensino a todos os indivíduos. Juntamente com a negação do ideal de formação do sujeito racional, consciente da compreensão da realidade como um todo estruturado e os processos essenciais que o movimentam, substituem o ideal de transformação social pelo de inclusão social que acreditam ser feito pela valorização da cultura de cada grupo (MALANCHEN, 2016).

Nessa perspectiva, o que se configura como qualidade no ensino tem relação com a questão do respeito à diversidade e às diferenças que precisam ser trabalhadas em sala de aula e na escola. Trata-se de um aporte de conhecimentos que devem ser considerados no currículo escolar. No que concerne à diversidade, esta é relativizada, dadas às condições adversas presentes nas escolas, afetando os direitos dos educandos, inclusive, colocando em sua formação integral que depende de seu desenvolvimento como ser social, intelectual e cultural. Porém, a preocupação com a igualdade e com o respeito às diferenças necessita ser levada em conta, sobretudo no Brasil, país marcado por muitas desigualdades.

Na verdade, o que importa observar nessa ideia de qualidade formativa para a inclusão social é uma espécie de ceticismo epistemológico que pode significar um duro golpe na produção do conhecimento e, de forma direta, em sua difusão, haja vista a existência de uma clara desvalorização da teoria, um “recuo na teoria” que, segundo Moraes (2001, p. 10), “talvez a causa mais imediata desta marcha-ré intelectual e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional”.

Na verdade, o combate não é contra a diversidade cultural que é fato importante a ser considerado nos currículos escolares, mas contra as diferenças que resultam das desigualdades sociais e sua relativização e naturalização que derivam de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, relativizando a ciência, o conhecimento cientifico escolar, considerados elementos importantes para a ideia

de transformação efetiva dessa realidade concreta (MALANCHEN, 2016).

Enfim, se a ideia de qualidade formativa de professores para a inclusão educacional for pensada de forma desatenta às relações complexas de escolarização, aos processos sociais e individuais ao descomprometimento com as tarefas de reflexão e de luta contra as políticas de exclusão, tanto no plano da gestão escolar e da formação de professores quanto no plano cotidiano da sala de aula, que lutam pela defesa da transformação da escola pública para todos, então, como nos diz Gentili (1996), trata-se de mais uma retórica conservadora no campo educacional, com um discurso utilitarista que reafirma uma postura que nega a possibilidade de um processo educativo emancipador para as maiorias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da qualidade nas políticas educacionais é uma questão histórica, que adquire diferentes significados em relação às condições, aos contextos políticos, econômicos, culturais de cada época, de acordo com as demandas, as necessidades, as finalidades e atributos desejáveis historicamente pelos interesses sociais e de grupos.

Com base em nossas análises, surge o entendimento de que esses significados influenciam não apenas a dimensão da gestão escolar e dos currículos, mas também a formação de professores. A melhoria da qualidade da formação docente é, predominantemente, avaliada por duas dimensões: rendimento escolar dos alunos e a educação inclusão.

A primeira, aferida pelos baixos índices de aprendizagem na escola básica, revelados pelos resultados de testes padronizados em avaliações externas que reduzem a qualidade da formação dos professores para um trabalho docente resumido a testes de múltiplas escolhas. Essa qualidade da formação docente para ensino eficiente e eficaz traduz-se na ideia de que quanto mais conteúdo a ser ensinado, mais aprovação nos exames externos e internos à escola, mais ensino disposto às exigências, às necessidades do mercado de trabalho e, portanto, mais qualidade. Em si, a qualidade da formação docente é sinônimo de eficiência e de produtividade de inspiração empresarial e firma-se como nova estratégia competitiva para um mercado mais hegemônico de educação.

A segunda, qualidade de formação docente associada às questões de inclusão, revela-se problemática por que pautada em uma espécie de ceticismo epistemológico, que relativiza a ciência por causa da compreensão equivocada de respeito ao pluralismo e ao diverso, podendo significar desvalorização da teoria e do conhecimento que são elementos fundamentais para combater as diferenças que resultam das desigualdades sociais e sua relativização e naturalização. Pode significar, ainda, uma qualidade formativa de professores desatenta às relações complexas de escolarização em seus processos educativos descomprometidos com as tarefas de luta contra a exclusão nos mais diversos espaços da escola.

Dizemos, portanto, neste encerramento discursivo que se, de fato, é verdade que a melhoria da qualidade do ensino depende de uma formação de professores de qualidade, é preciso compreender que essa relação tem limites, porque, a qualidade do ensino também passa pelas transformações das estruturas do sistema educacional, do qual a formação de professores é apenas um de seus elementos constitutivos. A qualidade do ensino mesmo associada à qualidade da formação docente prevista nos termos de eficiência e eficácia, também depende de outros aspectos como as condições de trabalho docente, a garantia das condições de acesso e permanência, bem como das condições dos equipamentos e recursos disponíveis de funcionamento de uma instituição escolar, de modo que o direito inalienável à educação para todos seja cumprido.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Brasília, 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2014**: Conferência Nacional de Educação: documento – referência [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/documentos. Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasilia, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer- cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho- 2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2015

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Great teachers**: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, 2014. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488. Acesso em: 1 jun. 2019.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43. n. 148. p. 22-43. Jan./abr., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI: 10.1590/S0100-15742013000100003

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 22, p. 5-35, jul./dez. 2000. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2215. Acesso em: 30 jun. 2018. DOI: 10.18222/eae02220002215

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre a qualidade da educação na escola**: Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, n. 26).

CARVALHO, J. S. F. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 60, p. 307-310, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI: 10.1590/S0103-40142007000200023

CASALI, A. "**O que é educação de qualidade?**" Quanto custa universalizar o direito à educação? Brasília: UNICEF/CONANDA, 2011.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114. Acesso em: 20 nov. 2017. DOI: 10.1590/S0100-15742001000300001

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI: 10.14572/nuances.v17i18.721

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.1590/S0101-32622009000200004

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 dez. 2020. DOI:10.1590/S0101-73302003000200015

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020. DOI:10.1590/S0101-73302010000400016

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo**: qualidade total e educação: visões críticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 111-177.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODENZZI, J. C. Introducción/diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. **Tinkui Boletín de Investigación y Debate**, n. 1, Invierno, p. 4-10, 2005. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3302998. Acesso em: 07 out. 2020

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 1.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf . Acesso em: 02 jun. 2011.

LIMA, A. B. de (org.). Qualidade na (da) educação: aproximações e retenções sobre o tema. *In*: LIMA, A. B. de. **Qualidade da educação superior**: o Programa REUNI. Jundiaí-SP: Paco Editora, 2014. p. 17-46.

LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 23-40, nov., 1988.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MCLAREN, P. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, M. de, M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102 . Acesso em: 02 jun. 2020.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindoia. **Anais**... Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100. Acesso em: 6 mar. 2016. DOI:10.1590/S0101-73302007000300003

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**: uma contribuição à história da educação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-144.

ROMERO, C. G. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. **Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, n. 8, p. 11-20, 2003. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239. Acesso em: 07 out. 2020.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. *In*: AQUINO, J. G. (coord.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.