

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E O CENÁRIO NEOLIBERAL

Anderson Cristian Barreto¹

Ana Luiza Barbosa Anversa²

Vania de Fátima Matias de Souza³

Resumo: Se tratando de uma análise documental ocorrida pelos pressupostos de análise de conteúdo, nos propomos a analisar os possíveis entrelaçamentos entre as políticas públicas voltadas à formação inicial docente com foco nas Resoluções nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) e nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e os imperativos ideológicos neoliberais presentes nas declarações resultantes das conferências de Jomtien/1990 (UNICEF, 1990), Dakar/2000 (UNESCO, 2000) e Incheon/2015 (UNESCO, 2016). Termos imperativos constantes nas declarações foram encontrados nos documentos educacionais analisados e agrupado nas categorias Educação de Qualidade, Necessidade Básica Educacional, Relações Políticas Internacionais, Educação e Formação, Competências e Saberes Docente e Habilidades Educacionais. As análises indicaram relações implícitas e explícitas dos imperativos descritos nas três declarações, cujas articulações aparecem ora de forma sublimar, ora destacada nas políticas públicas com foco na educação básica e na formação docente, em especial da Educação Física, de forma a adequá-las aos interesses pautais no âmbito internacional.

Palavras-chave: Políticas neoliberais; Formação Docente; Educação Física

1 Mestrando em Educação-Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Educação Física Escolar – UEPG. Especialista em Educação Física Inclusiva – UEL. Licenciado em Educação Física – UNINGÁ.

2 Professora Doutora no departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Educação Física escolar.

3 Doutora e Professora no Programa de Pós Graduação em Educação – UEM.

TEACHING TRAINING AND EDUCATION: PHYSICAL EDUCATION, PUBLIC POLICIES AND THE NEOLIBERAL SCENARIO

Resume: In the case of a document analysis carried out based on the assumptions of content analysis, we propose to analyze the possible interweavings between public policies aimed at initial training with a focus on resolutions No. 6, of December 18, 2018 (BRASIL, 2018) and No. 2, of December 20, 2019 (BRAZIL, 2019) and the neoliberal ideological imperatives present in the statements resulting from the conferences of Jomtien (UNICEF, 1990), Dakar (UNESCO, 2000) and Incheon (UNESCO, 2015). Imperative terms contained in the statements were found in the educational documents analyzed and grouped into the categories Quality Education, Basic Educational Need, International Political Relations, Education and Training, Teacher Competencies and Knowledge and Educational Skills. The analyzes indicated implicit and explicit relations of the imperatives described in the three declarations, whose articulations appear sometimes in a sublime way, sometimes highlighted in public policies with a focus on basic education and teacher training, in order to adapt them to the current international interests.

Keywords: Neoliberal policies; Teacher Education; Physical Education.

INTRODUÇÃO

Discutir a formação docente em tempos atuais consiste em considerar que as políticas públicas educacionais possuem relações estruturadas em um processo de interesses voltados à edificação de determinado modelo de sociedade. Tomar a legislação educacional ou as reformas de ensino como referencial de análise da educação brasileira implica refletir acerca das relações econômicas, políticas e sociais em um processo dinâmico, antagônico e de conquista hegemônica de interesses (CARVALHO, 2016). Em tais circunstâncias, as políticas públicas, quando direcionadas à formação docente em Educação Física, originam-se a partir das políticas educacionais, que são oriundas das políticas públicas (sociais) que se desmembram e são provenientes das políticas de governo gestadas no Estado (figura1).

Figura1 – Organograma para a formação docente em Educação Física



Fonte: Carvalho (2016), adaptado pelos autores.

Subentende-se que a formação docente resulta do Estado enquanto materialidade social que o constitui e, agindo nesse produto, modela as relações humanas, não representando um poder acima da sociedade, mas expressando sua política estrutural na qual o governo é um instrumento para a realização das

políticas na qualidade de ação humana ou campo científico, que ordena, planeja, legisla, intervém e regula a sociedade por meio das políticas públicas objetivas ou intencionais que formam e determinam uma iniciativa. Essas se configuram como diretrizes e ações originárias da problemática social, planejadas e implantadas pelo governo sob responsabilidade do Estado, se caracterizando também como política social, pois a educação, uma demanda e anseio da sociedade, é baseada em políticas educacionais emanadas das e para as necessidades sociais visando a oferta e o processo educativo e, para isso, surgem as políticas de formação docente para direcionar e orientar a formação e trabalho do profissional que atuará na educação (CARVALHO, 2016).

As políticas educacionais, em sua totalidade, recebem várias influências para moldar e formar uma sociedade que possa suprir demandas existentes e resultantes das questões econômicas fortemente presentes. Desta forma, emanam complexas relações entre capital, Estado, governo e sociedade na qual,

A dinâmica da reprodução social pulveriza, e, a partir daí, em muitas ocasiões as vontades do domínio econômico e do domínio político parecem coincidir em questões específicas. Mas isso não se trata de um capricho; o desdobrar do político como uma instância específica em face do econômico não é um acaso. Somente com o apartamento de uma instância estatal é possível a reprodução capitalista [...] Se o Estado, como forma terceira necessária à dinâmica do capital, desdobra seus aparatos em múltiplos órgãos e instituições, condensando, pois, a forma política do capitalismo, ele também se materializa junto a outras relações sociais, que em geral lhe são imediatas, acessórias ou relativamente autônomas – embora no limite, possam lhe ser contraditórias e até francamente opostas. Assim, é preciso entender a dinâmica das instituições enredadas num amplo quadro de relações com múltiplas instituições sociais. Entre instituições estatais e instituições sociais há vínculos necessários e variados, tão distintos quanto as próprias dinâmicas sociais e tão conflituosos quanto as próprias lutas de classes e a pluralidade dos grupos sociais. Entre o Estado, o direito, a religião, a cultura, os meios de comunicação de massa, as artes, as instituições ideológicas, de modo geral, há relações que vão tanto de um eventual desconhecimento mútuo até a total implicação estrutural ou funcional (MASCARO, 2013, p.17,34)

As relações que se moldaram no cenário educacional brasileiro, a partir da década de 1990, passou por reconfigurações influenciadas por características empreendedoras. Esquemas globais de poder e recursos alinhados a diferentes características, diversos governos ocidentais se associaram a programas reestruturadores e modernizadores visando reformar o bem-estar social econômico, redesenhando a relação entre trabalho e capital, apoiadas pela ideologia do poder da gestão para a transformação, passando por um processo de privatização em diversos setores estatais (NEWMAN E CLARKE, 2012).

Na busca por qualidade, eficiência e eficácia, para suprir a defasagem na qual a sociedade brasileira se encontrava imersa, devido aos altos índices de analfabetismo, exclusão, desigualdade social e evasão (KRAWCZYK E VIEIRA, 2008) surge uma proposta que transformaria a realidade. O novo gerencialismo, tendência hegemônica, influenciaria as práticas organizacionais nos serviços

públicos, agregando uma lógica de concorrência em que o empreendedorismo transforme e agregue uma concepção mercadológica de parcerias entre setores públicos e privados, promovendo inovações na gestão, atribuindo, novo sentido as ações dos setores estatais por mecanismos de transferência de ideias, valores e técnicas empresariais (OLIVEIRA, DUARTE E CLEMENTINO, 2017).

Enquanto as forças econômicas do capital internacional conseguiam inserir-se e operar no contexto brasileiro, propiciando redefinições de relações sociais, fomentaram também adequações das políticas públicas educacionais, definindo um conjunto de problemas mercedores de debate público para serem tomadas as devidas intervenções das autoridades políticas (MOREIRA, 2015). A educação nacional foi submetida a uma nova organização política que subsidiasse os interesses que estavam sendo instaurados no país, promovendo entrelaçamento na elaboração de políticas públicas educacionais voltadas à formação inicial aos pressupostos ideológicos neoliberais.

Buscando compreensão sobre o resultado que essas relações podem ocasionar na formação de professores de Educação Física e que isso pode influenciar sua atuação no âmbito escolar, torna-se viável analisar os possíveis entrelaçamentos entre políticas públicas voltadas à formação inicial com foco nas Resoluções nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) e nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e os imperativos ideológicos neoliberais presentes nas declarações resultantes das conferências de Jomtien/1990 (UNICEF, 1990), Dakar/2000 (UNESCO, 2000) e Incheon/2015 (UNESCO, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

A busca da ruptura hegemônica sobre direitos humanos se inicia pela compreensão do percurso histórico de como são convencionalmente entendidos e defendidos, pelos ideários dominantes atuais vinculadas a uma matriz liberal, autocentrada, ocidental com predomínio de liberdades sobre direitos cívicos e políticos (SANTOS E MARTINS, 2019). Entender o que ocorre com as políticas educacionais, a formação docente, e a formação do professor de Educação Física é resgatar sua processualidade e estruturação. Forjar sua materialização sob interesses sobressalientes aos da sociedade brasileira, é contrariar a educação enquanto um direito garantido para todos.

As questões educacionais, quando alinhadas aos interesses neoliberais, exclui a possibilidade de que todos os indivíduos acessem e usufruam-na enquanto um direito universal, pois

Na área educacional, as políticas evidenciam e possuem concepções de mundo, sociedade e educação que traduzem o lugar histórico. A educação deve ser entendida como um direito social fundamental. Sua efetivação deve ocorrer em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos. As posições políticas determinam a educação o que também significa afirmar que a educação é um ato político, expressando diferente concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas

públicas, traduzem tais disputas. Portanto, as políticas traduzem os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade capitalista (MOREIRA, 2015, p. 243).

Os interesses neoliberais impregnam as questões e políticas educacional para que seus interesses sejam atingidos e a forma de realizar tal feito é reestruturar a sociedade por meio de direcionamentos que atinjam a formação do cidadão. A educação na qualidade de um direito universal passa por reformulações. “A hegemonia global dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana convive com a perturbadora constatação de que a maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas objeto de seus discursos” (SANTOS E MARTINS, 2019, p. 16).

As políticas públicas educacionais que foram implementadas a partir da década de 1990 articularam-se com amplas questões, advindas do processo de reestruturação econômico brasileiro, com isso as reformas educativas foram promovidas e instaladas com justificativa de convencimento para a necessária mudança devido a falta de qualidade, de produtividade, de ações e promoções na educação que pudessem promover modernização e inserção no mundo globalizado (MOREIRA, 2015).

Essa transformação e modernização, com caráter gerencial, de racionalidade técnica e eficiente, possibilitou que mecanismos fosse impostos devido a flexibilidade da legislação, afetando a classe trabalhadora e os docentes com contratação temporária e diversidade salarial, ocorrendo a nível nacional e de forma diferenciada, convivendo com estratégias de regulação e ferramentas limitadoras por meio das avaliações impostas à nova condição que a educação foi submetida para atingir maior eficiência (OLIVEIRA, DUARTE E CLMENTINO, 2017).

No ideário da reforma educacional, surge a expectativa de harmonizar as políticas públicas brasileiras com as internacionais para que uma nova forma de gestão educacional e escolar emergisse no contexto nacional (KRAWCZYK E VIEIRA, 2008). A educação ficou submetida a um campo em que os conhecimento e habilidade docentes ficaram enfraquecidos e as ações profissionais, juntamente com a rotina escolar, foram subordinadas parcialmente às lógicas calculistas de organizações empresariais, promovendo competições para tornarem-se as melhores (NEWMAN E CLARKE, 2012), e esse cenário tem afetado diretamente o papel e o espaço da Educação Física no cenário escolar.

O processo de reconfiguração da educação brasileira ocorreu sob interesses internacionais que se aliaram ao governo nacional, desconsiderando a educação enquanto direito de todos e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 2º, refere-se à educação enquanto dever da “família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

O governo federal, desconsiderou a Constituição Federal de 1988, conferindo aos estados e municípios a responsabilização por organizarem a educação, impactando no orçamento e consequentemente defasando a organização educacional (KRAWCZYK E VIEIRIA, 2008). Centralizou na União a distribuição de renda, controlando por meio das avaliações o desempenho de aluno, escola, município e estado, condicionando a organização educativa a um sistema semelhante ao empresarial. Os melhores são recompensados, causando competitividade para que continuem a receber as verbas e ademais vantagens estipuladas.

Na busca de melhorar a classificação outras ações surgem para potencializar essa competitividade. As políticas públicas educacionais passam a se direcionar para a formação dos professores da educação básica. Esse direcionamento específico ocorre, pois o funcionalismo público passa a ser visto e criticado como agentes de ineficiência, sem compromisso, colocando-os no alvo de ataques ao modelo organizacional estatal que se estrutura sob o foco de gestão e eficiência (OLIVEIRA, DUARTE E CLEMENTINO, 2017).

Essa nova configuração em que o Estado articula com instituições privadas de serviços educacionais passa a ser articulada sob uma lógica mercadológica consistindo, o Estado, em promotor e fornecedor de mercados, para contratar e monitorar e o setor privado assume o trabalho prático que deveria ser realizado pelo governo (BALL, 2018). Um exemplo que podemos perceber é a formação dos professores, amplamente ofertada pelas instituições de ensino superior privadas com rapidez na conclusão da formação e com valores acessíveis. O que seria responsabilidade do Estado e governo, fica descentralizado colocando em incerteza a qualidade de formação e, consequentemente, o trabalho no âmbito escolar.

Para suprir essa defasagem, o Banco Mundial, elabora documentos que passam a orientar as ações governamentais exigindo adaptações dos currículos escolares e modificações nas formas dos professores atuarem, para formar trabalhadores capacitados, adaptados e qualificados as exigências impostas pelas tecnologias atuais e competências necessárias para a crescente forma de trabalho flexível e informal (SILVA E MOREIRA, 2019). O novo contexto atinge os professores que subordinados a essa nova forma de trabalho presente na sociedade caminham rumo e junto a ela, para atender as exigências e, de certo modo, não sofrerem ataques.

TRAÇADO METODOLÓGICO APLICADO À PESQUISA

O processo investigativo da realidade concreta ancora-se nos pressupostos de Análise de Conteúdo em Minayo, Deslandes e Gomes (2016), significando que podemos caminhar rumo à descoberta do que está velado nas manifestações, sobrepondo ao que está explicitado no comunicado escrito, associado a pesquisa documental como recurso de análise textual, temática e interpretativa (SEVERINO, 2007). Para os autores, o procedimento a ser percorrido decompõe em partes o material analisado, descrevendo, expressando e explanando os dados encontrados em categorias descritivas argumentativas, com inferência emergida de indicativos da realidade associada e sustentada na base teórica científica e, por último, a

interpretação do pesquisador pautada nos passos anteriores em conjunto com a ciência.

As ações investigativas foram realizadas em documentos oficiais da UNESCO e Políticas Públicas Educacionais brasileiras. Disponibilizadas no site da UNESCO, as declarações sobre Educação Para Todos que ocorreram a primeira em Jomtien no de 1990 (UNICEF, 1990), a segunda em Dakar em 2000 (UNESCO, 2000) e a terceira em Incheon em 2015 (UNESCO,2016), foram baixadas, lidas, relidas e submetidas a análise textual de similitude e correlacional. Os documentos representando as Políticas Públicas Educacionais brasileiras foram as Resoluções nº 6, de 18 de dezembro de 2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018) e a 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 (BNC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), que, assim como as declarações, seguiram o mesmo procedimento para obtenção de dados.

Para as análises de similitude textual e correlacional, utilizamos o *software* Iramuteq 07 Alpha 2 que está sob concessão de Pierre Ratinaud (2008-2020). Esse programa é disponibilizado gratuitamente por meio de sua plataforma *online* criada e mantida pelo Laboratório Leras. É um *software* livre e distribuído sob os termos da licença GNU GPL (v2), permitindo análises estatísticas, incorporação de texto e/em tabelas individuais ou de caracteres. O Iramuteq se baseia no programa R e na linguagem *python*, para reproduzir o método de Classificação Hierárquica Descendente em uma tabela de cruzamento entre formas sólidas e segmentos textuais, que buscam por especificidade da segmentação definida, estatísticas de texto clássicas e análise de similaridade nas formas de textos.

Partimos de uma totalidade descrita nos documentos das conferências, fragmentamos em categorias para melhor compreender sua estrutura, descrevemos, inferimos e relacionamos a uma nova totalidade presente nas resoluções, sob o olhar do materialismo-histórico. Seguimos, Duarte (2008, p.59), “o caminho das categorias simples, abstratas e unilaterais para a complexidade e concreticidade do todo é o caminho do pensamento e não o da realidade, pois nela as categorias simples só tem existência no interior de um todo já existente”, buscando entendimento nos documentos e declarações direcionados à educação e formação docente.

Esse processo direciona-se em uma verificação de suposta materialização dos imperativos presentes nas declarações das conferências, nas resoluções voltadas à formação docente, na qual a compreensão é resultado do caminho percorrido em que o pensamento caminha conjuntamente com a prática abordando, envolvendo e articulando o tema pesquisado, a teoria, os instrumentos e a capacidade analítica (MINAYO, DESLANDES E GOMES, 2016) e, assim, ir ao encontro de compreensões para dada questão.

RESULTADOS

Realizada as análises, foram identificadas seis categorias divididas em dois grupos. O primeiro grupo relacionado as declarações, apresentando as seguintes categorias: Educação de Qualidade, Necessidade Básica Educacional e Relações Políticas Internacionais. O segundo grupo, o das resoluções, expôs as categorias Educação e Formação, Competências e Saberes Docente e Habilidades Educacionais.

Todas as subcategorias identificadas, foram organizadas a partir dos termos e imperativos com maior frequência nas declarações. No quadro 1 constam os termos e imperativos extraídos das Declarações Educação para Todos ocorridas em Jomtien/1990 (UNICEF, 1990), Dakar/2000 (UNESCO, 2000) e Incheon/2015 (UNESCO, 2016). Esses termos foram agrupados em três categorias conforme seus índices de frequência sendo que a primeira categoria com palavras acima de 200, a segunda entre 100 e 199 e a última de 50 a 99. Focalizando uma educação que prioriza o desenvolvimento do país voltado a uma necessidade nacional de aprendizagem mínima, básica com qualidade.

As declarações trazem indicativos de uma educação que deve ser constituída por meio das relações internacionais existentes entre os Organismos e os países que buscam recursos nessas parcerias e assim precisam suprir as necessidades existentes e promovidas pelo capitalismo para a geração de lucro usando a educação como ferramenta sob uma vestimenta de caráter qualitativo diante de uma necessidade básica da sociedade.

Quadro 1 – Frequência de termos/imperativos presentes nas declarações das Conferências Internacionais sobre Educação Para Todos

Termo/Imperativo	Jomtien	Dakar	Incheon	Total
Educação	213	47	367	627
País	80	17	108	205
Desenvolvimento	56	15	120	191
Aprendizagem	87	6	89	182
Básico	150	9	14	173
Necessidade	76	9	37	122
Nacional	39	24	51	114
Educacional	16	8	88	112
Qualidade	17	5	79	101
Necessário	42	5	53	100
Programa	50	4	44	98
Político	23	3	71	97
Garantir	12	1	83	96
Recurso	51	9	35	95
Ação	62	8	23	93

Termo/Imperativo	Jomtien	Dakar	Incheon	Total
Internacional	45	19	29	93
Meta	28	8	52	88
Habilidade	11	4	64	79
Global	2	2	63	67
Estratégia	12	13	41	66
Desenvolver	10	7	44	61
Direito	9	6	46	61
Financiamento	10	2	47	59
Conhecimento	23	2	33	58
Cooperação	33	3	21	57

Fonte: Declaração das conferencias sobre Educação Para Jomtien (UNICEF, 1990), Dakar (UNESCO, 2000) e Incheon (UNESCO,2016). Adaptado pelos autores (2019).

Enquanto **Educação de Qualidade**, Dourado e Oliveira (2009); Silva (2009); e Fonseca (2009), atrela-se a fatores econômicos influenciados por organismos internacionais que medem o desenvolvimento do indivíduo por meio de avaliações quantitativas, de desempenho, de rendimento e de eficiência. É um conceito polissêmico, multifatorial, com processo complexo e dinâmico, marcado por valores de credibilidade, comparabilidade, validade e incorruptibilidade, propiciando uma análise da situação escolar sem desconsiderar as dimensões intra e extraescolares (DOURADO E OLIVEIRA, 2009).

Uma educação de qualidade deve considerar a diversidade e as influências sócio culturais que se inserem, encontram e se chocam no espaço escolar, carregando peculiaridades a serem valorizadas, trabalhadas e respeitadas, oferecendo um ambiente de aprendizagem significativo para além do esperado nos currículos. O modelo de professor que desejam estabelecer, na qualidade de sujeito primário do processo de ensino na escola, deve ser desconstruído e dar lugar ao desenvolvimento de um profissional da educação que possa agir de forma horizontalizada, constituindo um processo mediador de conhecimento em detrimento à transmissão simplista de saberes e concretize sua práxis na formação do aluno (DOARTH, LIMA E SOUZA, 2014).

Nesse sentido, o professor de Educação Física deve ter uma formação que o possibilite a perceber as necessidades dos alunos e garantir que elas sejam supridas dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Deve estar repleta de conflitos da realidade que proponha contradições em seu desenvolvimento, sendo necessário entender que corpo e mente, e suas especificidades, compõem um sujeito que age em uma realidade, em uma relação de ensino e aprendizagem e deve saber as finalidades do ato de ensinar, ultrapassando a barreira do como ensinar aluno (DOARTH, LIMA E SOUZA, 2014) fortemente preconizado em orientação voltadas à educação.

Sua formação deve ser sustentada em aspectos científicos, práticos e humanos possibilitando uma autonomia capaz de expressar ações conforme as demandas existentes em sua realidade profissional. O homem não é objeto de sua realidade, mas sim constituidor dela e a partir de sua reflexão e ação tornar possível a sua transformação juntamente com as objetivações da sociedade aluno (DOARTH, LIMA E SOUZA, 2014). O professor de Educação Física também se faz pela razão social à ele atribuída para a transformação da realidade e diversos são os contextos escolares, pois a escola é um espaço vivo e plural e nesse ambiente o professor confrontará a teoria e a prática com (in)sucesso e essas relações e ações profissionais envolvem questões afetivas, culturais e políticas, conferindo a cada movimento assertivo, melhoria na qualidade, pois a formação também se faz na prática cotidiana.

As **Necessidades Básicas Educacionais**, presente nas declarações, para melhorar a qualidade da educação brasileira, estão fortemente atreladas a questões avaliativas, pois mensurando e quantificando o processo ensino aprendizagem nacional será identificado os problemas e conseqüentemente a melhoria deles. As avaliações voltam-se para mensuração de habilidades e competências que são aprimoradas e desenvolvidas em língua portuguesa, leitura e escrita e, matemática, aferindo e acompanhando a qualidade de ensino (NEVES, 2017).

Entender que a necessidade educacional de um país continental como o Brasil é apenas ler, escrever e quantificar é inserir na sociedade os interesses capitalistas de formação de mão de obra qualificada para ingressarem no mercado de trabalho que na atualidade está sendo desmantelado pelas políticas neoliberais. Essas mesmas políticas neoliberais atreladas ao capitalismo fomentam o surgimento, por meio das avaliações, a competição interna entre as unidades escolares. Sobre o pretexto de que a competição estimula o empenho dos sujeitos para obter êxito tornando-se melhores, os governos associados aos Organismos Internacionais e as políticas que deles emanam, obrigam os professores a aderirem, consentir e executar ações para que as metas sejam alcançadas (NEVES, 2017).

Para que as necessidades educacionais amplas dos alunos e professores sejam atingidas, políticas e ações de reais melhorias sejam desvinculadas de Organismos Internacionais e privados devem ser estruturadas para que o trabalho dos professores consistam em participar de mudanças educacionais e sociais, “tendo por base um processo contínuo, colaborativo e crítico de analisar a prática”, questionar e utilizar criticamente os resultados relativamente às práticas de ensino e aprendizagem (ROCHA, 2018, p. 161).

As **Relações Políticas Internacionais** sustentam-se em uma relação de interesses econômicos. Percebendo a fragilidade do contexto brasileira, lançaram seus olhares para a nossa sociedade na busca de materializarem seus objetivos. Essa relação pauta-se em questões nas quais aqueles que possuem maior poder econômico conseguem agir e transformar outras sociedades para que seus interesses sejam concretizados, assim, Borges e Furtado (2019), os sujeitos apenas servem para perpetuarem os interesses, não podendo atrapalhar a ordem social estabelecida pelas

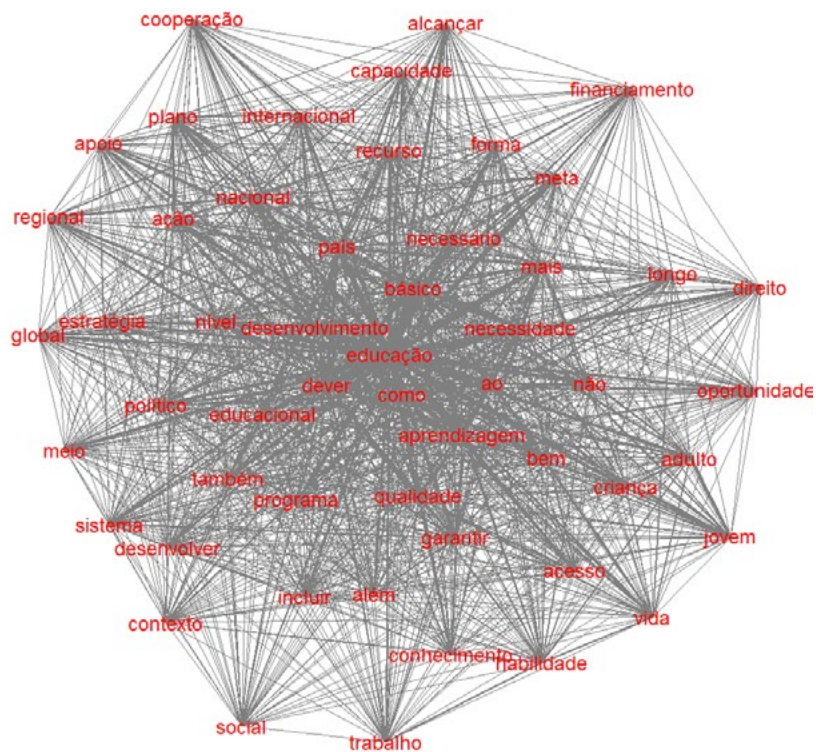
políticas e isso ocorre de forma gradual e ordenada, sendo a radicalidade de uma revolução estrutural erradicada do imaginário social, mudando os indivíduos antes das estruturas sociais, educando moralmente para a convivência objetivada pelo poder econômico.

A dinâmica capitalista promoveu o surgimento de um novo sujeito, adequado ao padrão social constituído, capaz de reproduzir uma lógica política e moral e para a Educação Física coube a função de cuidar do corpo enquanto instrumento de trabalho e amenizar a criticidade (BORGES E FURTADO, 2019). Essa realidade do passado europeu, apresenta-se na realidade brasileira para a formação de sujeitos que estejam aptos a preencher as lacunas deixadas no mercado de trabalho. O indivíduo precisa cuidar do seu corpo para que possa exercer sua função e o senso comum ainda prescreve que o trabalhador autônomo quando se movimenta promove saúde a si.

Esse equívoco volta a assombrar a realidade, quando percebemos que em declarações, como a de Jomtien (UNICEF, 1990), expressa que o trabalho pela solidariedade internacional, para que pessoas possam aprender de fato conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores à níveis desejáveis para aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação e desempenho. O que se entende é que as relações de interesses entre os organismos e os países, querem moldar e nivelar, conforme seus interesses aquilo que as pessoas devem aprender, causando uma padronização social por meio das políticas que favoreçam as demandas econômicas.

Essas relações com foco no capital apontam que oferecer uma educação para todos demandará apoio financeiro dos países e não aos países, com “aumento de ajuda para perdoar dívidas em prol da educação por parte dos doadores, firmando novos compromissos financeiros entre os governos nacionais e os Organismos Internacionais que fomentam a educação” (UNESCO, 2000). Esses entrelaçamentos econômicos e políticos que são direcionados à educação, formam uma teia densa (figura 2) de relações que demonstra a intensificação das ações dos Organismos na educação brasileira.

Figura 02 – Análise gráfica de co-ocorrência similitudinal entre as conferências “Educação para Todos”



Fonte: Elaboração própria/software Iramuteq 07 alpha2.

Colocando a educação no centro de seus interesses e com intensas correlações, principalmente com as questões sobre o dever de um país desenvolver um processo educacional com nível de aprendizagem para a necessidade básica da sociedade, as três conferências sobre Educação Para Todos, ao longo dos anos, mostram que seus articuladores, os Organismos Internacionais, requerem e exigem dos governos o cumprimento de seus interesses, uma vez que possuem compromissos econômicos em suas relações políticas.

Os objetivos passam a ser concretizados quando as políticas educacionais nacionais se direcionam para a formação dos professores distanciando-os da realidade educacional, social e política, apresentando características de controle das ações docentes com a intensificação das atividades burocráticas como preparação de simulados, relatórios, diagnósticos, atualização de dados em plataformas digitais, entre outras (NEVES, 2017). No caso da Educação Física, o professor é formado para que seu trabalho volte-se para questões da saúde no cotidiano, ou seja, o trabalho e, assim, as atividades teóricas e de sistematização dos conteúdos se

fundamentam em questões mais saudáveis (BORGES E FURTADO, 2019) do que sociais, filosóficas, culturais e políticas estruturadas e articuladas por profissionais a frente da gestão educacional das redes de ensino.

Essas observações extraídas das declarações sobre Educação Para Todos deixa expostos e evidente que as ações de parcerias para o atingimento de uma educação de qualidade é uma relação na qual àqueles com maior capital financeiro e com intuito de manter-se na hegemonia promove orientações para os grupos sociais enfraquecidos financeiramente perpetuando e solidificando sua presença e seus interesses. Essas propensões lançadas nos documentos analisados se materializam nas políticas públicas educacionais, demonstrando resquício dos imperativos na sua estruturação, que por sua vez materializam em ações ditadas pelos governos.

Ao analisarmos as resoluções de formação docente atuais, notamos que termos e imperativos identificados nas declarações sobre Educação Para Todos são expressados nas Resoluções nº6, de 18/12/2018 (BRASIL, 2018), específica da área na nº 2, de 20/12/2019 (BRASIL, 2019), direcionada a formação docente. O quadro 2 apresenta a frequência das palavras que foram fracionadas em três categorias, como no grupo das Declarações. O fracionamento se deu pela ocorrência das palavras acima de 100 repetições, entre 50 e 99 e entre 15 a 49 repetições, enfatizando a educação para formação de habilidades e competências.

Para as resoluções as categorias foram organizadas em Educação e Formação, Competências e Saberes Docente e Habilidades Educacionais. As duas resoluções oferecem indicativos de que a formação docente em Educação Física no Brasil deve contemplar um processo em que o futuro professor da educação básica tenha capacidade, habilidade e competência específica para transmitir informação sob o caráter de conhecimento condicionado às orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao falarmos de **Educação e Formação** consideramos que caso os seres humanos Freire (2001) fossem unicamente determinados e não intencionados para aprenderem, não haveria motivos para que a prática educativa fosse direcionada para a capacidade crítica do educando, não haveria a necessidade em se falar de uma educação para a tomada de decisão e libertação, mas não haveria também motivos para se pensar nos professores enquanto sujeitos em um prática que precisam, pois lhes faltam decisão e iniciativas em face de modelos postos para serem aceitos ou rompidos.

Quadro 2 - Frequência de termos/imperativos presentes nas Resoluções.

Termo/Imperativo	Res. 06/2018	Res. 2/2019	Total
Educação	73	76	149
Formação	40	76	116
Conhecimento	17	75	92
Aprendizagem	3	79	82
Estudante	0	70	70

Termo/Imperativo	Res. 06/2018	Res. 2/2019	Total
Educação Física	62	4	66
Pedagógico	13	51	64
Desenvolvimento	11	49	60
Ensino	11	47	58
Atividade	34	21	55
Competência	2	51	53
Profissional	20	33	53
Específico	25	25	50
Básico	7	42	49
Curricular	16	33	49
Professor	3	46	49
Docente	0	38	38
Avaliação	14	23	37
Nacional	7	29	36
Processo	9	25	34
Projeto	14	18	32
Componente	3	26	29
Habilidade	4	23	27
Educacional	5	21	26
Prático	17	0	17

Fonte: Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018 e Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Adaptado pelos autores.

A limitada autonomia no ser humano para aquisição de conhecimentos é ampliada pela Saviani (2012) transmissão e assimilação de conhecimento envolvendo o levantamento de informações, que são apropriados por instrumentos teóricos e práticos necessários para identificar os problemas no cotidiano social, ambos, produzidos socialmente e preservados historicamente e apropriados pelos sujeitos na relação de dependência (in)direta, mediada pelo professor e aluno. Essa constatação remete à pensarmos o intenso interesse em moldar o processo formativo dos professores para que esses, ao chegarem no ambiente escolar, possam transmitir os interesses hegemônico presentes no currículo nacional.

Considerando essa realidade Tonet (2012) desenvolve um discurso de que a ação educativa não deve se basear em um caráter massivo, significando a impossibilidade de conferir à educação uma proposta hegemônica que irá contribuir para a transformação social, pois os interesses associados a ela e a formação do sujeito se pautam em uma forma de manutenção do capital mediada pelas políticas neoliberais que se inserem nas questões educacionais. E no contexto em que novos ordenamentos sociais, associados as crenças da racionalidade científica de produção

e manutenção do capital, junto ao desenvolvimento dos interesses hegemônicos, colocam à Educação Física o papel de moralizar o sujeito, o corpo para atender essas demandas (BORGES E FURTADO, 2019).

Para atender esses interesses, Brasil (2019) em seu Art. 2º trata que a formação dos professores deve pressupor que por meio das competências gerais previstas na BNCC, pelas aprendizagens essenciais garantidas aos estudantes, conferindo aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, na perspectiva do desenvolvimento pleno das demais pessoas, objetivando uma Educação Integral. Essa proposta, conforme Brasil (2019), em seu art. 3º, é baseada nos mesmos princípios de competências presentes na BNCC, a qual a formação passa a requerer o desenvolvimento de suas competências gerais docentes, correspondentes àquelas destinadas aos alunos. E no Art. 4º essas competências específicas se referem dimensões interdependentes, sem hierarquia, se integrando e complementando na ação docente.

No âmbito educacional, o termo competência relaciona-se com a capacidade do indivíduo em realizar atividades propostas com êxito (SILVA E FELICETTI, 2014), é também a forma de agir com eficácia diante de determinada situação se apoiando em conhecimentos sem se limitar a eles enfrentando situações diversas, articulando a consciência, recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, com rapidez, criatividade e conexão (PERRENOUD, 1999).

São preconizadas na atual documentação de formação docente que **Competências Docente** devem ser:

I-conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p.116).

Toda essa estruturação para a formação dos professores de Educação Física seria excelente se a organização do curso em licenciatura não fosse fragmentada. Entenda-se que não somos contra a distinção em licenciatura e bacharelado, mas a forma em que foi organizada a formação do profissional docente em Educação Física

oferece aquisição de conhecimentos rasos, aligeirados, tumultuados pelas cargas horárias de estágio a serem cumpridas. Nos dois primeiros anos de formação Brasil (2018), no Capítulo II, Art. 8º, atividades acadêmicas integradoras de nivelamento de conhecimento e de disciplinas de aproximação ao ambiente profissional, preferencialmente deverão ter 10% da carga horária adotada na etapa comum. Ou seja, das 1.600h destinadas à essa etapa, 160h serão para essas atividades do ambiente profissional que não está explicitado na etapa comum.

No Capítulo III, da formação específica em licenciatura, o Art. 9, inciso VI apresenta os princípios norteadores da formação como: sólida formação teórica, unidade teoria-prática, Trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional; gestão democrática; e avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2018). Nesses princípios a teoria se sobressai a ação prática do docente e por estar associada em uma unidade, mas compreendemos que uma complementa a outra e na resolução é apresentada como pertencentes à uma única ação. É valorizada o trabalho interdisciplinar, cria-se aqui a expectativa de que será aplicável na prática cotidiana por meio dos currículos escolares. preconiza uma democracia na gestão por meio de documentos reguladores a nível nacional. E avalia e regula os cursos para medir sua qualidade.

O termo e imperativos trabalho coletivo, interdisciplinar, compromisso social, valorização do profissional, gestão, democracia, avaliação e regulação, são termos que estão presentes em todas as declarações sobre Educação Para Todos. Desde a publicação da primeira declaração até a promulgação da resolução, passaram 30 anos para efetivar os interesses nas políticas públicas educacionais brasileiras.

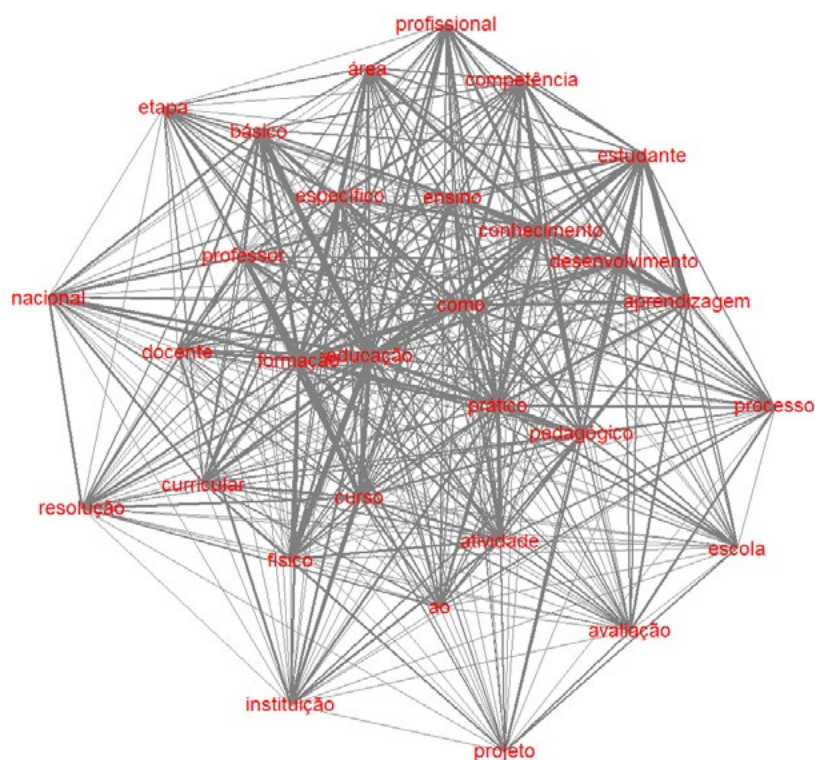
E ainda apontamos que no Art. 11 as atividades práticas deverão conter estágio supervisionado e as outras atividades vinculadas aos diversos ambientes de aprendizagem escolar e não escolar, correspondendo a 20% das horas do conjunto do curso, para atribuir competências e habilidades, além de destinar 10% da carga horária na etapa específica para enriquecimento curricular. Se o curso em sua totalidade possui 3.200h, 20% será 640h de estágio curricular a ser realizados em dois anos de formação específica, mais 10% que corresponde a 160h em atividade complementares. Percebemos uma sobrecarga na formação do professor que deverá associar todas essas ações práticas ao longo de dois anos, implicando em uma formação aligeirada e rasa de conhecimentos.

Diante de uma formação que prioriza informações básicas necessárias para a atuação profissional na educação básica, as **Habilidades Educacionais** requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (BRASIL, 2019) estão associadas as competências que os professores deverão possuir para atuar no campo escolar. Ao se referir a habilidade, Perrenoud (1999) indica que é a mobilização conhecimentos e capacidades do sujeito para a resolução de situações problemas no cotidiana, sem a necessidade de pensar ou planejar, tratando de uma sequência de modos que operam, induz e deduz onde e como serão utilizados esquemas de alto nível.

As habilidades nesse viés, presente nas declarações e documentações para a formação docente, indicam que os professores devam adquirir tais habilidades associadas as competências para sua intervenção no campo profissional. Tais direcionamentos, permitem interpretar que essas qualidades que o professor deve adquirir se tornem algo mecânico, automático e irracional, pois para se adquirir experiência, conhecimentos teóricos e práticos, o sujeito passa por um processo ao longo de uma vida toda e, em um período de dois ou quatro anos, não é possível se apropriar desses saberes.

Vemos nessas ações da classe hegemônica brasileira a propagação de um discurso benevolente e persuasivo associado às políticas públicas de formação docente a disseminação de uma crença de que são os professores os responsáveis pela qualidade da educação (NEVES, 2017). Essa descentralização de responsabilidade volta-se a um discurso de que o professor precisa ser mais competente e habilidoso diante de um cenário de precarização da educação a nível nacional e na figura 3, visualizamos as relações estabelecidas da educação e formação docente.

Figura 03 – Análise gráfica de co-ocorrência similitudinal entre as resoluções



Fonte: Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018 e Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Elaboração pelo software Iramuteq 7 Alpha 02.

O foco na educação nacional deve se relacionar com a realização de atividades que contribuem para a formação da consciência revolucionária, direcionando e relacionando teoria e prática pedagógica para a emancipação humana e não para a manutenção e aperfeiçoamento da democracia e da cidadania hegemônica, pois formar indivíduo conscientes de que a solução para a problemática social e humana está na superação do capital e na construção de uma sociedade divergências econômicas, étnicas, sociais e culturais (TONET, 2012).

Assim, a última Resolução voltada para formação docente em Educação Física e para a formação docente como um todo, apresentam associações em que a educação está interligada com a formação prática do professor, contrariando o próprio direcionamento de uma formação teórica solidificada demonstrando que o profissional e o estudante estão próximos das habilidades e competência necessárias e exigidas para atuar no ensino com o conhecimento da área da Educação Física.

Esse panorama amplo das resoluções, mostram que os interesses hegemônicos estão em conflito, mas seguem uma lógica conforme seus interesses. Temos na formação de professores em Educação Física um histórico contexto de exclusão, classificação e seleção imposto pelos interesses hegemônicos governamentais (DOARTH, LIMA e SOUZA, 2014), se inserindo em um circuito catastrófico de ordem moralista, cívica e reprodutora de uma lógica dominante e exploratória de uma classe sobre a outra (BORGES, 2019) e que com essas ações políticas, os governos fomentam formas na qual os professores acatem ideias de que as orientações internacionais podem alavancar a qualidade da educação brasileira sobre sua responsabilidade, expressando uma condição de poder instaurado na formação docente (NEVES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Averiguamos que ao longo de 30 anos articulações foram feitas para serem expressadas em um contexto que oportunizasse a dinâmica do capital por meio dos direcionamentos neoliberais do governo. As políticas de formação docente e em específico a direcionada para Educação Física apresentam em sua constituição resquícios das orientações manifestadas nas declarações sobre Educação Para Todos que ao longo dos anos, pouco a pouco foram forjando ações para que seus interesses fossem consolidados no cenário educacional brasileiro.

Aos professores é direcionada a responsabilidade pela educação de qualidade, mas suas ações pedagógicas limitam-se ao ato de ensinar a ler, escrever e quantificar, habilidades e competências necessárias a um futuro cidadão e profissional que possa exercer suas ações para suprir as demandas mercadológicas requisitadas pelos interesses hegemônicos. Enquanto os professores de Educação Física ficam sucumbidos de informar esses sujeitos de como devem cuidar de sua saúde e agir para não a prejudicar e conseqüentemente manter um padrão para a proliferação do capital.

Reiteramos que por meio das categorias identificadas nos documentos os imperativos ideológicos neoliberais que se fazem presente visam moldar uma sociedade incapaz de perceber, identificar, atuar, agir e transformar as problemáticas existente e tal fato se torna perceptível quando vemos ataques, por parte da elite política hegemônica, aos núcleos de estudos públicos e aos direitos das classes trabalhadoras sob a roupagem de flexibilização e melhorias.

Esse estudo ainda se refere a uma percepção da realidade associada aos conhecimentos científicos adquiridos dentro do campo acadêmico que objetiva ainda expressar angustias e desejos de atuar para a melhoria da formação do professor de Educação Física e com as futuras gerações da sociedade brasileira. Nessa perspectiva novos estudos devem ser realizados para verificar o processo de formação docente em Educação Física e suas aproximações, distanciamentos ou continuidade e descontinuidade com as orientações estipuladas pelos organismos internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras.

Ademais, articular diálogos com outros pesquisadores e acadêmicos, contextos socio políticos e culturais, por meio da manifestação escrita se tornou uma forma efetiva de que conhecimentos sejam compartilhados para inúmeras pessoas acessarem e serem instigadas a ponderar novas buscas, compreensões, articulando ações voltadas à uma formação e educação que realmente priorize a qualidade educacional, ampliando as possibilidades dos alunos para perceberem sua realidade e intervir nela, livre de preceitos e ideologias a nível mundial para homogeneizar as sociedades, características essas que marcam a educação nacional.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos y Epistemológicos em Política Educativa**, v.3, p. 1-15. 2018.

BORGES, Carlos Nazareno Ferreira e FURTADO, Renan Santos. Reflexões sobre a educação física e suas crises em busca do status científico. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.10, n.28, p.168-188, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Resolução CNE/CES 6/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília 23 de

dezembro de 2019. Edição: 247. Seção: 1. 115p. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-234967779>. Acesso em: 02/01/2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série Estudos – Periodico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, V.21, n.41, p.77-96, jan./abr. 2016.

DOARTH, João Pedro de Lima; LIMA, Maria Silvia de; e SOUZA, Warley Carlos de. Reflexões sobre a formação de professores de Educação Física no PIBID. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.4, n.12, p.7-19, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. e OLIVEIRA João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n° 78, p. 201-215, mai/ago. 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86) 1ª ed. 1ª reimpressão. Campinas. Autores associados. 2008. 106p.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n° 78, p. 153-177, mai/ago. 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5º ed. Coleção Questões de Nossa Época. V.23. São Paulo, Cortez, 2001. 57p.

KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. A utopia da democratização e da modernização. In: KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo. Xamã, 143p. 2008.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo. Boitempo. 2013. 136p.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa, DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social, teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 95p. 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. As recomendações dos organismos internacionais para as políticas de financiamento da educação básica no Brasil. In: _____. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica: os casos Brasil e Portugal**. Maringá: EDUEM, 2015, p. 203-245.

NEVES, Kesia Carolina Ramires. As políticas públicas de avaliações externas e sua relação com a prática docente: os impactos e a violência simbólica. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.8, n.22, p.186-221, 2017.

NEWMAN, Janet e CLARK, John. Gerencialismo. **Rev. Educ. Real.**, Porto Alegre, v.37, n.2, p.353-381, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Alexandre Willian Barbosa e CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v.33, n.3, p.707-726, set./dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Carlos José Trindade da. Motivações para o desenvolvimento profissional docente em comunidade com postura investigativa. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.9, n.27, p.157-183, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza e MARTINS, Bruno Sena. O pluriverso dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos Direitos Humanos: A diversidade das lutas pela dignidade**. 1º ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 538p. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ºed. Campinas. Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5. 2012, p.90.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º ed. Revisada e Atualizada. São Paulo, Cortez, 305p. 2007.

SILVA, Gabriele Bonotto e FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 216-226, mai/ago. 2009.

SILVA, Renata Valério e MOREIRA, Jani Alves da Silva. A educação, reformas curriculares e as propostas do Banco Mundial no contexto pos-golpe (2016-2018). **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v.16, n.1, p.145-162, jan./mar. 2019.

TONET, Ivo. Educação e Revolução. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; e JIMENEZ, Susana (orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana: frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo. Instituto Lukacs. 2012. p. 239.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e Educação ao Longo da Vida para Todos. **Fórum Mundial de Educação**, Incheon, Coréia R, 2015. Brasília, 34p. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 02/01/2020.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo **Fórum Mundial sobre Educação**. Dakar-Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo, Janeiro de 2001. Brasília. UNESCO/CONSED. Ação educativa. 2001. 70p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 02/01/2020.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02/01/2020.