

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A
PARTIR DE 2000: A PERSPECTIVA DA UNESCO**

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES

**PARANAVAI
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DE
2000: A PERSPECTIVA DA UNESCO**

Dissertação apresentada por ADRIANA APARECIDA RODRIGUES, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAVÁI
2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

R696p Rodrigues, Adriana Aparecida
Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000: a perspectiva da UNESCO / Adriana Aparecida Rodrigues -- Paranavai: Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavai, 2015.
134p.

Dissertação (Mestrado em Ensino)-Universidade Estadual do Paraná.

1. Educação - Formação docente - Brasil. 2. Políticas públicas e educacionais - Brasil. 3. Educação - Unesco.

CDD 21. ed. 370.71

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DE
2000: A PERSPECTIVA DA UNESCO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador)
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – UNESPAR

Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dr^a. Conceição Solange Bution Perin
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – UNESPAR

Data de Aprovação:

12/06/2015.

Dedico este trabalho

Aos meus pais Manoel e Sonia, à minha tia Milene e ao meu esposo Pedro, pelo incentivo, pelo carinho e amor que recebi de todos durante o período no qual estive estudando.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Adão Aparecido Molina, meus sinceros agradecimentos, não apenas pela orientação na elaboração e conclusão deste estudo, mas, também, pelos ensinamentos, pela persistência, incentivo, confiança e amizade e por acreditar em minhas possibilidades de pesquisadora.

À professora Doutora Ângela Mara de Barros Lara, por ter aceitado o convite para participar da banca de avaliação e por suas sugestões e suas considerações, por ocasião do exame de qualificação, que resultaram na melhoria deste trabalho.

À professora Doutora Conceição Solange Bution Perin, pela contribuição significativa na realização desta pesquisa e pelos estímulos e amizade.

Aos professores do mestrado, em especial ao professor Dr. Adão Aparecido Molina, à professora Dr^a. Conceição Solange Bution Perin, à professora Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli, ao professor Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva, ao professor Dr. Claudinei Magno Magre Mendes e ao professor Dr. Renan Bandeirante Araújo, pelos conhecimentos transmitidos.

Aos amigos do Programa de mestrado, em especial à Silvana Malavasi e Angelina Duarte pela amizade, pela cumplicidade e pelo companheirismo.

À minha família, pelo apoio, pela paciência e pelo amor que sempre me deram.

“Seria realmente uma ingenuidade, que só os ‘inocentes’ podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem.”

(PAULO FREIRE, 1981, p. 89).

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000**: a perspectiva da UNESCO. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Adão Aparecido Molina, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudos as políticas públicas para a formação de professores no Brasil a partir do ano 2000, analisando-as sob a perspectiva idealizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para a educação do século XXI. Parte do princípio que a educação e a formação docente devem ser compreendidas a partir de uma vertente totalizante, na qual se estabelece uma relação com as questões maiores, como a economia e a política, percebendo, dessa maneira, as contradições e as ideologias presentes nas políticas educacionais gerais. A preocupação do estudo é responder à seguinte questão: qual a relação existente entre as propostas da UNESCO e as políticas nacionais atuais destinadas à formação docente no Brasil? Partimos do pressuposto que, desde o final do século XX, a UNESCO influencia as políticas educacionais dos países em desenvolvimento e, por conseguinte, as políticas para a formação docente, que fazem parte desse contexto. O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir de estudos bibliográficos e documentais e sua fundamentação teórica está pautada no materialismo histórico e dialético, a fim de mostrar que a educação está imbricada com a produção e a reprodução da vida material humana, sendo constituída pelas mudanças socioeconômicas e políticas de um período determinado. Trabalhamos com duas categorias essenciais que são a totalidade e a contradição, tendo como âncora a pesquisa qualitativa cujo enfoque histórico-estrutural nos garante uma ampla visão do problema, assinalando possibilidades de compreensão das relações que o nosso objeto estabelece com as questões maiores dentro de um contexto socioeconômico e político. Para a análise de conteúdo dos documentos estudados, também consideramos os acontecimentos sociais em curso no período da sua promulgação. Os resultados encontrados durante o desenvolvimento da pesquisa estão organizados em três momentos, a saber: primeiro destacamos o papel do Estado nas políticas públicas para a educação; em seguida apresentamos as políticas públicas aprovadas no final do século XX no Brasil, destacando as de formação docente e, por último, apontamos, em alguns documentos, as recomendações da UNESCO para a formação docente no Brasil. Os resultados mostraram que as determinações existentes nos documentos estudados, no lugar de proporem uma formação acadêmica teórica e consistente, complementada pelo domínio das metodologias didático-pedagógicas necessárias ao desempenho da profissão, propõem uma formação que prioriza as habilidades e competências do professor, pautadas no saber fazer, como premissa para o trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Formação docente; UNESCO.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Education policies and teacher training in Brazil from 2000: UNESCO perspective.** 134 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Advisor: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2015.

ABSTRACT

This research has as subject of studies the public policies for teacher training in Brazil from the year of 2000 and it analyzes them from the perspective conceived by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), for the XXI century education. It assumes that education and teacher formation should be understood from a totalizing view, which establishes a relationship with larger issues, such as economics and politics, this way, the contradictions and ideologies, present in general educational policies, can be perceived. The concern of the study is to answer the question: what is the relationship between the principles of UNESCO and current national policies for teacher training in Brazil? Our starting point is that since the late twentieth century, UNESCO influences the educational policies of developing countries and thus the policies for teacher training, which are part of that context. The development of this research took place from bibliographical and documental studies and its theoretical foundation is guided by historical and dialectical materialism, in order to show that education is embedded in the production and reproduction of human life material, which consist of the socioeconomic and political changes in a given period. We covered two critical categories that are the totality and the contradiction based on qualitative research whose historical-structural approach guarantees us a broad view of the problem by checking possibilities for understanding the relations our object establishes with those larger issues within a socio-economic and political context. For the content analysis of the documents studied, we have also considered the social events that were going on in the period of the promulgation. The findings over the research development are organized in three different moments, namely: firstly we point out the state's role on public policies for education; then we go over the policies adopted in the late twentieth century in Brazil, highlighting the teacher preparation and, finally, we point, in some documents, the UNESCO recommendations for teacher training in Brazil. The results showed that the existing determinations on the studied documents, rather than propose a theoretical and consistent academic background, supplemented by the field of didactic and pedagogical methodologies for performance of the profession, it proposes training that emphasizes the teacher's skills and expertise, grounded in know-how, as a premise for teaching.

Key words: Public Policies; Educational Policies; Teacher formation; UNESCO.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- CONAE – Conferência Nacional de Educação.
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.
- FHC – Fernando Henrique Cardoso.
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
- IES – Instituições de Ensino Superior.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- OEA – Organização dos Estados Americanos.
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- PAC – Plano de Aceleração do Crescimento.
- PBA – Programa Brasil Alfabetizado.
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PDE – Plano Decenal de Educação.
- PIB – Produto Interno Bruto.
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	15
2.1.	O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL	18
2.2.	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO BRASILEIRO	42
3.	CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DE 2000: PROPOSTAS E DOCUMENTOS	53
3.1.	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DE 2000	56
3.2.	DIRETRIZES ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2002)	66
4.	A UNESCO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO: O CASO BRASIL	78
4.1.	O DESAFIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A VISÃO DA UNESCO	83
4.2.	ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DA VISÃO DA UNESCO	109
5.	CONCLUSÃO	120
	REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino - área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Tem como objeto de estudos as políticas públicas para a formação de professores no Brasil a partir do ano 2000, analisando-as sob a perspectiva idealizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para a educação do século XXI.

Se olharmos atualmente para as discussões contemporâneas acerca da formação de professores, percebemos a complexidade que envolve a formação desses profissionais. Em geral, algumas políticas de formação são focalizadas e dão ênfase às questões microssociais ou aos acontecimentos sociais focalizados, sem levar em consideração que a formação docente deve ser relacionada com as transformações socioeconômicas, políticas e culturais de um período e são historicamente determinadas. Por conseguinte, é necessário compreender a formação docente a partir de uma vertente totalizante, estabelecendo uma relação com as questões maiores como a economia e a política, explicando que ela é determinada pelas transformações sociais em curso e percebendo, dessa maneira, as contradições e as ideologias presentes nas políticas que são destinadas à educação e à formação de professores, para o período estudado.

Compreendemos que, as políticas públicas atuais destinadas à formação docente são reflexos do atual contexto socioeconômico e político, dos quais destacamos, neste estudo, os acontecimentos ocorridos a partir do final do século XX. Nesse período, foram aprovados vários documentos que orientam o sistema educacional no Brasil e que permanecem, em sua maioria, até os dias atuais.

Foi a partir das reformas políticas ocorridas no final do século XX que o papel do Estado brasileiro passou por modificações que, conseqüentemente, redefiniram as políticas educacionais em geral, refletindo na configuração das políticas atuais. Ademais, a configuração dessas políticas também está atrelada com as

organizações internacionais¹, que procuram atender aos interesses políticos e econômicos das elites dominantes no âmbito do capital, a partir de uma perspectiva globalizada. Esse período é concebido como um estágio do desenvolvimento do capital, destacado pela predominância da divisão de classes, característica marcante da sociedade capitalista.

Partimos do princípio que, as políticas públicas que orientam os cursos de formação docente, aprovadas nesse período, estão relacionadas às orientações das organizações internacionais que, conseqüentemente, atendem aos interesses políticos e econômicos no âmbito do capital. Assim, a formação destinada aos docentes não atende aos parâmetros reais de uma formação completa, mas aos padrões legais apresentados pelas necessidades existentes no contexto socioeconômico e político. Tal ocorrência acaba fragmentando a formação desses profissionais, ficando, desse modo, caracterizada pela perspectiva quantitativa, cujo intuito é atender às necessidades específicas da mão de obra necessária para o período.

Percebemos nas políticas públicas destinadas à formação de professores, a presença de uma formação profissional fragmentada, aligeirada, na qual não existe uma preocupação completa e rigorosa com a qualificação do professor, mas para atender ao mercado de trabalho. Nessa vertente, a educação se apresenta, no contexto social, como um artefato que mascara o sentido real propagado pelo Estado, que utiliza de forma ideológica o sistema educacional para atender aos seus interesses econômicos e políticos. A partir dessa percepção, consideramos que a formação de professores atualmente é mascarada por dizeres ideológicos de reprodução do Estado, sendo que são necessárias mudanças em vários aspectos, que englobem a formação e o desenvolvimento desses profissionais, como aqueles que se referem à formação teórica; formação prática (estágio); remuneração; dentre outros.

Tais afirmações vêm ao encontro daquilo que queremos no presente estudo. Nossa preocupação é responder à seguinte questão: qual a relação entre as propostas da UNESCO e as políticas nacionais atuais destinadas à formação docente no Brasil? Partimos do pressuposto que, desde o final do século XX, a

¹ Organizações internacionais, formadas por diversos governos nacionais, em prol de promover um objetivo em comum aos países membros, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros.

UNESCO influencia as políticas educacionais dos países em desenvolvimento e, por conseguinte, as políticas para a formação docente, que fazem parte desse contexto.

Essas questões justificam as discussões deste estudo, haja vista que o ensino na educação básica está relacionado com a qualificação que o profissional recebe durante o período de formação nos cursos de graduação nas universidades. Essa formação refletirá na práxis do professor que, ao ter consciência da forma de organização social e da própria educação, assumirá, possivelmente, uma atitude séria e comprometida com a transformação das consciências no processo de formação humana nas escolas de educação básica. Por essa razão, o objetivo do estudo é analisar a influência de organizações internacionais como a UNESCO nas propostas recentes para a formação docente no Brasil; a fim de refletir sobre a real situação do contexto educacional brasileiro, não nos deixando enganar por falsas propostas, que na verdade mantêm a hegemonia da política dominante.

Para viabilizar a análise, o desenvolvimento da pesquisa se deu a partir de estudos bibliográficos e documentais e se pautou em descrever o papel do Estado nas políticas públicas para a educação; investigar as políticas públicas aprovadas no final do século XX no Brasil, enfatizando as referentes à formação docente; e apontar as recomendações e as orientações propostas em alguns documentos da UNESCO para a formação docente no Brasil.

A fundamentação teórica do estudo está embasada no materialismo histórico e dialético, a fim de mostrar que a educação está associada com a produção e a reprodução da vida material humana em cada período histórico, ou seja, a educação é constituída pelas mudanças socioeconômicas e políticas de um momento histórico determinado. Dessa perspectiva, trabalhamos, portanto, com duas categorias essenciais que são a totalidade e a contradição. Para tanto, faz-se necessário esclarecer que as políticas educacionais no Brasil, no período estudado, são influenciadas também pelo sistema socioeconômico e político internacional.

Este estudo é, portanto, uma pesquisa básica que se insere no campo das políticas educacionais, mais especificamente aquelas voltadas à formação de professores para a educação básica na atualidade. As políticas para a formação de professores não podem ser compreendidas de maneira estanque ou separadamente das políticas educacionais em geral; haja vista que elas estão sempre relacionadas com as questões educacionais e com o ensino nas escolas de educação básica. O estudo teve como âncora a pesquisa qualitativa, com enfoque histórico-estrutural,

garantindo, por consequência, uma ampla visão do problema, apontando possibilidades de entendimento das relações que o nosso objeto de estudos estabelece com as questões maiores dentro de um contexto socioeconômico e político e se utilizou de fontes bibliográficas e documentais, com o intuito de contribuir para o aumento do conhecimento na área das políticas para a formação de professores no Brasil.

Em relação aos estudos e à análise dos conteúdos dos documentos oficiais, tanto nacionais, quanto internacionais, entende-se que esses documentos também devem ser analisados levando-se em consideração os acontecimentos em curso no período da sua promulgação. Deve-se, portanto, buscar o posicionamento do Estado a partir da economia e da política, já que as determinações políticas possibilitam interpretações diversificadas, de acordo com o ponto de vista analítico de quem as estuda.

Os documentos educacionais e normativos que orientam a formação de professores no Brasil, para o período estudado, são de fácil acesso à população, mas sua análise requer um estudo mais aprofundado, a fim de compreender as ideologias e as intencionalidades existentes nos seus conteúdos. Para tanto, é preciso perceber, nesses documentos, algumas categorias como: capacidade, eficiência, competência, saberes, habilidades, tolerância e pluralismo.

Os resultados encontrados durante os estudos se apresentam em três seções, sendo que a primeira aponta o papel do Estado nas políticas públicas para a educação no Brasil; a segunda seção apresenta as políticas públicas aprovadas a partir do final do século XX no Brasil, relacionadas à formação docente e a terceira e última seção aponta as recomendações e as orientações preconizadas em alguns documentos da UNESCO sobre as questões educacionais, que caracterizam a influência dessa agência na elaboração das políticas destinadas à formação de professores para a educação básica brasileira, para o início deste novo século.

Sobre a formação de professores para o período estudado, os estudos apontaram como resultado que as determinações existentes nos documentos, no lugar de proporem uma formação acadêmica teórica e consistente, complementada pelo domínio das metodologias didático-pedagógicas necessárias ao desempenho da profissão, propõem uma formação que prioriza apenas o domínio das habilidades e competências do professor, pautadas no saber fazer, como premissa para o trabalho docente.

2 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Nessa seção abordamos o papel do Estado nas políticas públicas para a educação no Brasil. Apresentamos, de forma sintetizada, uma contextualização histórica a respeito do direcionamento do Estado nacional na formulação das políticas públicas destinadas à educação e à formação docente no cenário brasileiro, no início do século XXI.

Para entender a educação e a formação de professores, no entanto, é imprescindível discutir a forma de organização socioeconômica e política atual da sociedade brasileira. Todavia, é necessário, também, resgatar o processo de transformações sociais, pelo qual o Brasil passou a partir da década de 1990, quando realizou os reajustes cogentes na economia e na política, impostos pela política mundial, para a inserção na nova ordem mundial do capital.

Consideramos que, para compreendermos o papel do Estado na formulação e promulgação das políticas públicas destinadas à educação no Brasil, no início do século XXI, temos que realizar primeiramente algumas definições sobre as concepções de Estado e de política pública e social, a fim de que possamos entender os programas e as ações do Estado nacional, dentre eles os destinados ao contexto educacional. Também é importante realizar uma breve contextualização histórica sobre as reformas políticas ocorridas no final do século XX, pois os reflexos dessas reformas se perpetuam até os dias atuais.

Compreender o conceito de Estado não é algo fácil, mas complexo, já que sua definição parte de duas grandes vertentes: a liberal e a marxista. Na concepção liberal, o Estado é compreendido como uma entidade neutra em relação à organização da vida social, sendo que ele serve “[...] como elemento aglutinador dos diferentes interesses que circulam na sociedade, fornecendo as condições para o Estado de direito” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p. 21). Dessa maneira, o Estado, do ponto de vista liberal, é um instrumento que atende apenas aos interesses públicos essenciais.

Nas palavras de Vieira e Albuquerque (2001), sob a perspectiva marxista, o Estado possui uma função contrária à liberal, que não é neutra, por se configurar como uma instância que atende aos interesses da classe dominante. Esse conceito

é de importância fundamental no pensamento marxista, que considera o Estado como “[...] a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (BOTTOMORE, 2001, p. 133). Dessa maneira, entendemos que, as ações tomadas pelo Estado atendem aos interesses do capitalismo, não se aplicando de forma igualitária. É oportuno frisarmos que, concordamos com essa definição, ao argumentarmos que os desafios presentes no sistema educacional são reflexos da ação direcionada do Estado para a preservação dos interesses da classe dominante.

Discutindo o papel do Estado e às questões socioeconômicas da sociedade capitalista, temos os escritos de Hofling (2001), em “Estado e políticas (públicas) sociais”, afirmando que para desvendar os desafios presentes nas ações tomadas pelo Estado, temos que diferenciar primeiramente o que é Estado e governo. Segundo a autora,

[...], é possível se considerar Estado como conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

A partir dessa definição, a autora ainda ressalta que as políticas públicas são compreendidas como a ação do Estado, já que “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31). Assim, as políticas públicas são o resultado da implementação e da manutenção do governo, sendo que, a tomada de decisões envolve diferentes agentes da sociedade e de outros organismos, bem como órgãos públicos. Fato esse que não permite que as políticas públicas sejam restringidas apenas a políticas estatais.

Sobre as políticas sociais, a autora explica que elas surgiram no século XIX, a partir da instauração de movimentos sociais, marcados pelas primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001). Por se encontrarem associadas aos movimentos sociais, compreendermos que as políticas sociais visam propiciar uma proteção social fomentada pelas determinações do Estado nacional.

As políticas sociais podem ser compreendidas como, ações que determinam “[...] o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 31). Assim, apreendemos que as ações realizadas pelo Estado para a educação, podem ser descritas como uma política pública social, que segue sob a responsabilidade do Estado, mas, também, sob a injunção de outros organismos que interferem na esfera política e na vida social em geral.

É oportuno frisar que, historicamente as funções da política social passaram por modificações no sistema capitalista. Partiram de uma concepção assistencialista e caritativa “[...], no século XVIII, passando pela concepção de manutenção da ordem pública, no século XIX, até chegar ao Estado de bem-estar (final do século XIX, início do século XX), no qual desempenha um papel significativo” (MORAES, 2009, p. 159).

Dentro da conjuntura capitalista, o Estado é um agente regulador, que se utiliza de políticas sociais para garantir a manutenção das relações capitalistas em sua totalidade. Nesse segmento, o Estado atualmente cuida “[...] não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob o controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HOFLING, 2001, p. 33), ou seja, utiliza-se da própria educação para manter o controle social. Assim, Hofling (2001) afirma que,

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HOFLING, 2001, p. 31).

Diante dessa afirmativa, compreendemos que as políticas educacionais podem ser definidas como instrumentos de controle social. Tendo em vista esse posicionamento, “[...] seria equivocado pensar nos objetivos da política educacional voltados estritamente para a qualificação da força de trabalho conforme interesses de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego” (HOFLING,

2001, p. 35), ou seja, o encaminhamento da política educacional no país é determinado pelas necessidades da época em que foi promulgada. Nessa ótica, a política educacional pode ser considerada uma estratégia estatal, cuja finalidade é atender as necessidades existentes na sociedade, o que, conseqüentemente, acaba tornando-a uma política descompromissada com a formação crítica dos educandos. Dessa maneira, a política educacional, voltada para a escola pública, contribui com o intuito de controle da sociedade, atendendo aos interesses estatais.

A partir do anteriormente exposto, destacamos na próxima unidade, com maior ênfase, o papel do Estado nas políticas públicas para a educação no Brasil, para entendermos as políticas educacionais e, conseqüentemente, a formação de professores, a partir da primeira década do século XXI.

2.1 O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Seguindo o raciocínio exposto anteriormente, destacamos nesta unidade que as políticas públicas brasileiras, ao serem elaboradas, foram e são historicamente marcadas por contradições, haja vista que elas podem ser compreendidas como um instrumento de controle social ligado aos setores da produção. Essa afirmação foi constatada na investigação realizada por Oliveira e Duarte (2005) ao escreverem que, no Brasil as políticas sociais “[...] foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

Vale destacar que, com o desenvolvimento do processo de industrialização no cenário brasileiro, a partir de 1930, “[...] surgiu um conjunto de políticas regulamentadoras, jamais visto, porém tais políticas eram restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283), no qual os trabalhadores rurais brasileiros não possuíam os mesmos direitos adquiridos pelos trabalhadores urbanos.

Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho², ocorreu uma regulamentação das relações de trabalho, proporcionando aos trabalhadores garantias no plano individual, como: direito a férias, horas-extras, entre outros. Mas foi com a Constituição Federal de 1988, que algumas políticas sociais passaram a abranger uma cobertura mais ampla, o que naquele momento representava um grande avanço, em decorrência da proteção social vigente. Nesse sentido, compreendemos que as políticas sociais desse período são destinadas ao atendimento das necessidades básicas da população.

Oliveira e Duarte (2005) escrevem que,

A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar. Contudo, logo após ser promulgada, tal Carta passou a ser alvo de críticas do governo Sarney (1985-1989) e dos setores mais conservadores, sendo as conquistas sociais consideradas responsáveis pela ingovernabilidade do país. A década de 1990 inaugura-se com o governo Collor, que buscou operacionalizar o que ele chamava de modernização do Estado, ou seja, a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de libertação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscava desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281-282).

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira estava fundamentada na exploração e nas injustiças sociais, características essas que repercutem até os dias atuais. Diante desse contexto era preciso que ocorresse uma regulamentação social. Mas, embora essa regulação social tivesse que acontecer, ela encontrava-se ligada

² A consolidação das leis do trabalho em 1943 sintetiza o modelo corporativo de controle propagado por Getúlio Vargas. “Como impressões mais gerais dessa legislação é sempre bom lembrar alguns dos objetivos a que se propôs e seu sucesso a respeito. A CLT evita na prática, e de várias maneiras, a solidariedade de classe. Uma delas estabelecendo que um sindicato responda apenas por uma categoria profissional, isto é, proibindo uma articulação horizontal dos trabalhadores. Proibia também que sindicatos pudessem se unir em alguma reivindicação. E, para facilitar essa política de isolar as profissões entre si, foram criadas datas-bases distintas para cada categoria. Com isso procuravam-se evitar a articulação sindical e limitar o diálogo do sindicato apenas ao patronato e ao governo. Era, nos dizeres da propaganda estado-novista, uma forma de evitar a luta de classes, dando voz ao trabalhador dentro do próprio Estado. Pensando os prós e os contras, a sociedade brasileira acabou aderindo ao modelo varguista de sindicato único, burocratizado e estatalmente controlado, e nesse aspecto a era Vargas teve uma sobrevida inesperada” (D’ARAÚJO, 2003, p. 226).

à ampliação de políticas sociais de cobertura universal e na regulamentação do trabalho.

As conquistas ressaltadas na Constituição Federal de 1988 na realidade serviram para “acalmar” a massa populacional. Algumas dessas conquistas, “[...] foram paulatinamente sendo retiradas do plano das leis, por meio de instrumentos jurídicos que exigiram, em alguns casos, até mesmo reforma constitucional, sendo que em muitas matérias a lei sequer chegou a tornar-se fato” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

Discutindo sobre essa questão, Romero (2006) aponta que, no final do século XX no Brasil, as modificações “[...] no modo de produção social, fundado no metabolismo do capital, as quais decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização que tornaram mais evidentes a partir da década de 1970” (ROMERO, 2006, p. 63-64), marcaram esse período histórico e refletiram na estruturação das políticas no país. Crises essas que abrangeram não apenas o contexto econômico, mas político, social e cultural.

Diante da instauração de várias crises de cunho econômico nos “[...] principais países capitalistas industrializados a partir dos anos 70 [...], a crise da dívida dos países do Terceiro Mundo nos anos 80 e a implosão dos regimes burocráticos do Leste Europeu no fim do decênio de 1980” (TOUSSAINT, 1996, p. 235), acarretaram na propagação da ideologia neoliberal, sobre o pensamento político e econômico propagado pelo mundo, o que acarretou, também, no surgimento de movimentos sociais por parte das massas populares.

A partir desse contexto, os movimentos sociais instaurados no Brasil, iniciados no final do XX, constituíram mobilizações intensas que estruturaram a política pública educacional no país. Em contrapartida, é importante salientar que esses movimentos estavam atrelados à organização do processo de trabalho naquele período. Assim sendo, torna-se fundamental esclarecer alguns pontos relevantes sobre o funcionamento do processo de trabalho na sociedade capitalista.

Sobre essa temática, apontamos³ que, com a revolução industrial³, surgiu nos Estados Unidos, a partir do final do século XIX e início do século XX, o taylorismo, desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915), por meio de sua vivência e

³ A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da economia, que conseqüentemente levou a afirmação do capitalismo como modo de produção dominante (ORDONEZ; QUEVEDO, 1999).

observação como trabalhador. O taylorismo e os seus instrumentos proporcionaram uma revolução nas forças produtivas do capital, pela aquisição de mais-valia e a seleção das ferramentas existentes e o estabelecimento de regras para a concepção de novas ferramentas (CORIAT, 1985).

É uma técnica de organização do trabalho, que naquele contexto era considerada revolucionária por modificar a organização do processo de trabalho, mesmo diante da resistência do sindicalismo de operários qualificados no ofício, e por decompor a classe operária em diferentes componentes. Partia da uniformização e padronização da ferramenta e do produto; da separação do trabalho de concepção e de execução; da decomposição do trabalho complexo em simples; da exploração do trabalho vivo e do trabalho morto, sendo considerada a base do processo de trabalho.

Embasado no taylorismo, nos Estados Unidos, no século XX, surgiu o desenvolvimento do fordismo, idealizado por Henry Ford em uma fábrica de automóvel. É uma nova forma de organização do processo de trabalho, que se apoia em cinco transformações principais: 1º racionalizar as operações realizadas pelos operários, a fim de combater os desperdícios; 2º parcelamento das tarefas, o que gera a desqualificação dos operários; 3º criação da esteira rolante, a fim de regular o trabalho, por meio do controle da direção da empresa; 4º padronização das peças; 5º automatização das fábricas. “Os resultados dessas transformações são, no mínimo, prodigiosos” (GOUNET, 1992, p. 19).

A respeito das inovações no processo de trabalho, incorporadas pelas forças produtivas nas indústrias, Antunes (1997) descreve que,

[...] o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidam-se [...], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 1997, p. 17).

Implementando o modelo fordista, temos o toyotismo, que se configura como um processo produtivo expressivo no interior do capitalismo. De acordo com Gounet

(1992), este processo de produção nasceu do pós-guerra japonês e se consolidou no Japão, mantendo-se até os dias atuais em escala global. Esta nova organização do trabalho foi introduzida paulatinamente, nas duas décadas de 1950 e 1970 na Toyota, sendo considerado pai do toyotismo Taiichi Ohno. Por ser este sistema de produção próprio do Japão, recebe o nome de métodos flexíveis, *just-in-time*, método *kaban* ou toyotismo. A Toyota foi a primeira a empregá-lo.

O toyotismo pode ser resumido em seis pontos: 1º produção puxada em decorrência da demanda de crescimento e fluxo; 2º combate ao desperdício; 3º flexibilidade na organização do processo de trabalho; 4º a utilização do *Kanban*, na organização da produção; 5º produzir em série reduzida muitos modelos; 6º supera a integração vertical, tendo subcontratações com os fornecedores, ou seja, subcontrole. Conforme o autor, o toyotismo “[...] é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada” (GOUNET, 1992, p. 27). Assim, o toyotismo se caracteriza em cinco zeros: zero atrasos; zero estoques; zero defeitos; zero panes; zero papéis.

As mudanças proporcionadas com o toyotismo exigem mais do trabalhador do que o fordismo, já que a intensificação do trabalho atinge o ponto mais elevado, o que exige a flexibilidade entre o trabalhador e o trabalho. Além de o trabalhador passar a ser polivalente (realizar várias funções) e não ter aumento no salário, mas passa a ter uma ampliação de trabalho.

O fato é que as crises econômicas e políticas que ocorreram historicamente na sociedade, proporcionaram mudanças no capital, por meio do desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho. Essas novas formas, por sua vez, não se encontram isoladas no período de sua criação, mas estão ligadas às relações sociais e articuladas entre si. Dessa forma, não demonstram neutralidade, já que estão em processo de transformação e de desenvolvimento.

Observamos, portanto, que o processo de organização do trabalho foi se modificando e, conseqüentemente, provocando novas transformações nas relações socioeconômicas e políticas. A cada modificação na organização do trabalho todos os demais segmentos que compõem a sociedade se transformavam, ou seja, se adequavam aos novos moldes para o mercado de trabalho existente na sociedade.

Não obstante, as modificações na forma de organização do trabalho acarretavam, também, transformações nas relações estabelecidas entre os seres

humanos na vida em sociedade. Era necessário, portanto, criar um consenso em torno dos novos objetivos a serem atingidos para a regulamentação do trabalho e da vida humana numa nova ordem social. Essas alterações políticas partem de um discurso ideológico para adequar o homem ao novo contexto, que é exigido em um determinado período histórico. Esses acontecimentos tornam-se visíveis, em especial no campo educacional; pois a escola é utilizada como um aparelho ideológico de produção e de reprodução dos interesses do Estado, interesses esses que partem de uma concepção econômica e política do capital.

É oportuno lembrar, como exemplo, que no processo de produção taylorista, o contexto educacional, de formação do trabalhador, era voltado para atender à produção. Havia um investimento na educação do trabalhador com o intuito de melhorar a produção e, em especial, o lucro, e não a formação humana. Nesta ótica a escola, por sua vez, torna-se responsável pela formação deste novo trabalhador e a educação, conseqüentemente, passou a ser considerada como um instrumento primordial para atender às necessidades da economia.

O fordismo, com seu processo de produção em massa por meio das esteiras rolantes, fez com que o trabalhador se apropriasse, em especial, dos conhecimentos necessários para realizar as funções que lhe eram atribuídas. Nesse sentido, observamos a presença da manutenção das desigualdades, ratificadas na classe burguesa e na classe operária, pois o trabalhador da classe operária adquiria apenas o saber prático, para leitura e a realização de cálculos, enquanto os burgueses se apropriavam do conhecimento científico.

Com o toyotismo vemos que, esse novo sistema de organização do trabalho rompeu com as formas de organização dos modelos anteriores. Considerando que, a educação deveria seguir o mesmo sistema da empresa, a finalidade do trabalho educativo fundamentou-se na flexibilidade, a partir da qual o trabalhador precisa ser polivalente, criativo e autônomo, para se adequar ao novo mercado de trabalho. Esse sistema parte de um ideário individualista, no qual cada um é responsável pelo seu sucesso, tendo que ser polivalente para se adequar ao mercado de trabalho. Não leva em consideração, portanto, os fatores sociais, econômicos e políticos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Saviani (2007) explica que, com a implantação do sistema toyotista,

[...] reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado (SAVIANI, 2007, p. 429).

A educação, por conseguinte, passou a ser centralizada nas competências e capacidades do indivíduo, com o intuito de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2007, p. 430).

O homem nessa perspectiva, de forma ideológica, torna-se refém do sistema econômico e político no qual está inserido, adequando-se a esse sistema sem questionamentos. Nessa nova ordem, o homem é tratado como mercadoria; pois, de acordo com a forma de organização vigente na sociedade, ele contribui na aquisição do capital para as classes dominantes.

Diante do exposto, entendemos que visando à superação da crise mundial de ordem econômica⁴, instaurou-se no país uma nova configuração e nova uma dinâmica para a produção e para a acumulação do capital. Esse período é concebido, portanto, como um estágio do desenvolvimento do capital, que é marcado pelo processo de dominação, fazendo prevalecer a divisão de classes sociais na sociedade capitalista. Em função disso, torna-se evidente a presença de novos desafios socioeconômicos e políticos, que contribuem para a estruturação e a adequação de uma nova ordem na sociedade globalizada, desafiando todos os setores presentes na sociedade (ROMERO, 2006).

⁴ “No século XIX o livre mercado era um mundo imposto pela dominação inglesa. Muitos dos países hoje desenvolvidos adotaram, para crescer, políticas opostas à pregação liberal. Estados Unidos, Alemanha e Japão, por exemplo, utilizaram amplamente a intervenção estatal, o protecionismo, o apoio do poder público para implantar e fortalecer a indústria, o comércio, os transportes, o sistema bancário. Período em que estadistas e pensadores louvavam a livre concorrência como o caminho para a prosperidade, o século XIX foi também coroado por severas crises de superprodução, pânico financeiro e pela disputa de grandes potências na corrida para dominar impérios neocoloniais. Suas primeiras décadas foram marcadas por guerras continentais e sucessivas revoluções. Esse clima fortaleceria o tema da “rebelião das massas”. Jornalistas, políticos, intelectuais, romancistas e cineastas alertavam para o perigo de um mundo que ficara permeável à presença da plebe na política. Para completar a conturbada cena, a monumental crise de 1929 daria ainda mais autoridade às saídas reguladoras que vinham sendo formuladas por liberais reformistas, adeptos da intervenção estatal, desde o início do século” (MORAES, 2001, p. 29).

É importante descrever que, a globalização por estar imbricada com “[...] a atual fase histórica de organização das relações internacionais e de estruturação das economias nacionais”, pode ser conceituada como um “[...] processo de objetivação do capital. A globalização, nesse particular, radicaliza uma das mais típicas características constitutivas do capitalismo: a internacionalização, ou seja, a abertura e a integração dos mercados nacionais” (NOGUEIRA, 1997, p. 13).

Nas palavras de Nogueira (1997), a globalização possui um duplo sentido na estruturação do Estado Nacional, pois ao mesmo tempo em que se emerge como uma nova ordem mundial causa uma desordem e uma desorganização, já que para “[...] integrar-se ao mundo, acaba abrindo [...] as portas do país para o mundo, e conseqüentemente acaba invadido pelo mundo” (NOGUEIRA, 1997, p. 13). Esse segmento é decorrente das transições financeiras e comerciais, da instalação de empresas estrangeiras, de inúmeras incorporações e funções, que fazem com que o Estado perca a identidade nacional.

Lima e Martins (2005) descrevem a globalização como um,

[...] fenômeno de compressão tempo-espaço, ao mesmo tempo em que nega o aprofundamento da hierarquização planetária que centraliza a riqueza e amplia a desigualdade no cenário da mundialização financeira. O que se evidencia nessa formulação é a idéia da inevitabilidade da mundialização do capital financeiro apresentada a partir da imagem de uma “aldeia global”, onde todos têm acesso a todas as mercadorias, incluindo a informação, em tempo real (LIMA; MARTINS, 2005, p. 49).

Propaga-se de forma banalizadora e ilusória que “[...] as contradições e antagonismos, explorações e desigualdades, os projetos societários em disputa, não fazem mais sentido” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 67), como se já estivessem sido superados. Na verdade, isso não passa de uma estratégia, com o intuito de manter a hegemonia dominante.

Conforme os dados supracitados, podemos perceber as interferências da globalização e, principalmente, da invasão de produtos, ideias e de costumes que são importados juntos com a abertura e com uma possibilidade maior de intercâmbio entre as nações. Esses são os novos desafios enfrentados pelo estado Nacional, pago pelo preço da globalização.

Ao adotar uma visão fomentada pela globalização, o Estado Nacional passa a não ter o domínio pleno de suas fronteiras, conseqüentemente, nem de suas ações,

muito menos autonomia na tomada de decisão. Nessa vertente, a globalização refere-se, a relações entre as nações, sem estar compromissada com os territórios, que condicionam o funcionamento das sociedades nacionais.

A propagação da globalização, afeta as relações socioeconômicas e políticas, tornando-se um fator negativo no desempenho do Estado. Passetti (1997) afirma que, a globalização é um reflexo do neoliberalismo, que projeta a ideia da “[...] inviabilidade do capitalismo sem intervenção estatal” (PASSETTI, 1997, p. 57). O neoliberalismo se apresentou no mundo social desde o início do século XX, em decorrência de uma crise intensa na acumulação capitalista. No Brasil a onda das políticas neoliberais se propagou no final da década de 1980, e deu início às privatizações, à “[...] supressão do controle que os governos exerciam sobre as aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros” (TOUSSAINT 1996, p. 61), marcadas pela grandiosa e rápida progressão de investimentos financeiros estrangeiros.

A ideologia neoliberal defende que o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país devem ocorrer por meio de uma intervenção mínima do Estado na economia. Conseqüentemente, pouco a pouco, o neoliberalismo foi se apresentando como uma ideológica restauração na economia e na política mundial, a partir das ideias e das políticas que foram sendo propagadas pelos países dominantes no âmbito do capitalismo. O fato é que as mudanças anunciadas pelo neoliberalismo, não se configuram de forma tão radical, a não ser pelo fim do socialismo. Configurando-se, segundo Passetti (1997), em um arranjo planetário e não em uma restauração econômica.

“A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década” (ANDERSON, 1995, p. 11), desde sua criação, depois da segunda Guerra Mundial. Nesse processo em particular,

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o

neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa (ANDERSON, 1995, p. 23).

É oportuno lembramos que, Anderson (1995) realizou seus escritos em um período, como ele mesmo aponta, com o neoliberalismo em se fazendo, como um movimento inacabado, sujeito a mudanças. Mudanças essas que ocorreram nos anos seguintes.

Nas palavras de Viana (2000), o termo neoliberalismo é muito utilizado na contemporaneidade, e se encontra muito presente nas ciências humanas, nos meios políticos e de comunicação. “Seu significado varia de acordo com quem o profere e, por isso, possui várias definições, embora existam elementos comuns em todas as tentativas de esclarecimento deste conceito” (VIANA, 2000, p. 15). Dessa forma, a contextualização do neoliberalismo varia de acordo com os interesses existentes nos atos e segmentos dos que são a favor ou contra essa ordem econômica.

Na realidade, “O Estado neoliberal [...] permite o desdobramento das novas relações internacionais e da reestruturação produtiva, criando as condições legais, institucionais, políticas e estruturais para sua realização” (VIANA, 2000, p. 19), conseqüentemente, instituindo a instalação de organizações internacionais no país. Todavia, “[...] muitas vezes, as diretrizes dessas organizações articulam-se com os interesses das corporações transnacionais ou dos países dominantes no âmbito do capitalismo” (IANNI, 1997, p. 03).

Como podemos constatar, a ideologia neoliberal acaba transferindo muitas regulamentações que devem ser produzidas pelos Estados, como por exemplo: regras, normas e leis, para organizações multilaterais, que procuram atender aos seus interesses socioeconômicos e políticos. Essas organizações distribuem as diretrizes políticas aos demais países capitalistas como meio de solução para os problemas econômicos e sociais. Nessa vertente, a economia neoliberal só beneficia as grandes potências e as empresas multinacionais. Haja vista que, os resultados das políticas neoliberais afetam negativamente os países pobres ou em desenvolvimento, uma vez que esses países possuem uma dependência financeira do capital internacional.

As inspirações neoliberais e as estratégias governamentais resultam em políticas compensatórias, marcadas pelo desenvolvimento de programas focalizados, “[...] voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm poder – e frequentemente, não se propõem a – alterar as relações estabelecidas na sociedade” (HOFLING, 2001, p. 39).

A respeito da situação do Brasil sob a perspectiva neoliberal, Oliveira, Moura e Silva (2010) afirmam que,

O Brasil tornava-se um país cheio de esperanças, com as primeiras ‘Diretas Já’, em 1984, com a eleição do então primeiro Presidente da República, embora eleito indiretamente, Tancredo Neves, com sua morte, quem assume é José Sarney, que em seu mandato faz a crise econômica chegar ao extremo, o crescimento da inflação as perdas no poder de compra do salário mínimo. [...] Com a transição política que o país vivia no governo Sarney, o Brasil passou por um período de consolidação política na retomada do regime democrático no país, em 1989, a população brasileira escolheria o novo presidente da República através do voto direto, após o fim da ditadura militar. O então, jovem e carismático candidato alia-se a grupos de diferentes setores da sociedade, prometendo modernizar a economia, promovendo políticas de cunho neoliberal com a abertura para que empresas estrangeiras pudessem participar da economia nacional (OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010, p. 399).

As autoras ainda complementam que,

A presidência terminou em impeachment do presidente supersônico. Foi então que o vice-presidente Itamar Franco assume para evitar uma crise maior ainda. Pouquíssimos brasileiros tinham consciência de quem era ele; em pouco tempo de mandato, Franco, continuou com o regime de privatizações de Collor. [...]. Foi então que Fernando Henrique Cardoso tornou-se a unidade das elites para que o Brasil saísse da crise. Em pleno século XX, não era apenas o Brasil que passava por mudanças inimagináveis, o mundo e as Américas Latinas também, o endividamento externo tornou-se maior mediante as crises avassaladoras (OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010, p. 400).

Como consequência dessa situação, tivemos no Brasil a instauração de crises econômicas e políticas, que afetaram principalmente a classe popular. Os interesses reguladores do mercado econômico na adoção de políticas neoliberais, por sua vez, acarretaram em ações governamentais, que direcionavam gradualmente para o afundamento do país em uma acentuada crise econômica. É importante frisar que, a

crise econômica que se configurava no território brasileiro, naquele período, foi consequência das mudanças estruturais do capitalismo em âmbito mundial, a partir das quais tivemos a difusão dos problemas econômicos que se estenderam ao longo dos anos, em território nacional. Contudo, esse cenário não se restringiu apenas ao Brasil, mas aos demais países da América Latina, que se apoiaram na ideologia neoliberal para restaurar suas economias.

Destacamos que, diante dessas ações de cunho econômico e político, o governo de Fernando Henrique Cardoso⁵, que foi eleito em 1994, propôs em sua campanha eleitoral promessas destinadas à área social. “As prioridades eram cinco (os cinco dedos da mão): saúde, educação, emprego, agricultura, segurança” (LESBAUPIN, 1999, p. 07). Entretanto, esse governo reduziu a inflação, como forma de ponderar a desigualdade social existente no Brasil, mas cumpriu o prometido em campanha eleitoral, já que a meta era estabilizar a moeda e não realizar uma reforma de cunho social.

Nesse processo em particular, “[...] as políticas sociais não fizeram senão sofrer sucessivos cortes, cada novo ajuste anunciado incluindo uma nova redução de recursos” (LESBAUPIN, 1999, p. 08), com o intuito de minimizar o déficit público. Em decorrência da adoção pela política neoliberal e pela relação subordinada a uma economia globalizada, o governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveu sua política econômica nos ditames do capital mundial.

A respeito da política social adotada por Fernando Henrique Cardoso, destacamos que, a ela pode ser considerada um desastre para a massa trabalhadora do Brasil, justamente por não assegurar os direitos sociais a toda população, mas atender aos interesses da grande burguesia. A adoção dessa forma de governo levou a uma “sabotagem” das políticas sociais, referentes à educação, saúde, trabalho, assistência e previdência social, destinadas principalmente à massa dos trabalhadores. Essa sabotagem se valeu em cortes financeiros e “[...] *manipulação de receitas*, desviadas de seus fins precípuos para outras finalidades” (NETTO, 1999, p. 84, **grifos do autor**). Esse autor ainda argumenta que,

⁵ “Fernando Henrique Cardoso foi presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos: o primeiro, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 1999; e o segundo, de 1º de janeiro de 1999 a 1º de janeiro de 2003. É sociólogo e autor de vários livros sobre mudança social e desenvolvimento no Brasil e na América Latina. Nasceu no Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1931, numa família de militares. Foi casado com a antropóloga Ruth Corrêa Leite Cardoso (19 set.1930 – 24 jun. 2008) e tem três filhos” (FUNDAÇÃO IFHC, 2015, p. 01).

Os recursos que o governo FHC cortou dos fundos públicos para políticas e programas sociais não se volatilizaram no espaço nem se perderam num 'ralo' qualquer: eles foram remanejados e investidos em áreas de direito interesse do grande capital, financiando especialmente o serviço da dívida interna, que remunera um jogo especulativo sem precedentes na história brasileira (NETTO, 1999, p. 86).

Nesse contexto, evidenciamos que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, a crise de ordem econômica e política se espalhava pelo mundo. Conseqüentemente foram atribuídas alterações na forma de atuação no Brasil. Nessa situação, o país sofria “[...] com a depreciação de tudo o que fosse público, as privatizações foram se estabelecendo em ações saneadoras em uma desmobilização do público e do privado” (OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010, p. 400).

Na realidade, as reformas surgiram como “respostas” aos altos índices de pobreza constatados no Brasil, principalmente após o fim da Ditadura Militar. Antes desse período, a pobreza era considerada um fenômeno disfuncional da sociedade, sendo que, a partir desse momento histórico, “[...] houve a constatação formal, por parte do Estado e, inclusive, de setores empresariais, de que a questão social tem uma dimensão institucional como ‘dívida social’ a ser resgatada para que o país alcance o projeto de modernidade” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 29).

A pobreza nesse contexto passou a ser visualizada como uma questão social, e conseqüentemente motivo de preocupação para o avanço do país. É importante ressaltar que, a questão social⁶ em um sentido universal encontra-se ligada ao conflito existente entre capital e trabalho. Nas palavras de Netto (2009), no Estado burguês, a questão social é objeto de intervenção do Estado quando ela representa uma ameaça à reprodução do capital.

⁶ “No capitalismo dos monopólios, tanto pelas características do novo ordenamento econômico quanto pela consolidação política do movimento operário e pelas necessidades de legitimação política do Estado burguês, a ‘questão social’ como que se internaliza na ordem econômica-política: não é apenas o acréscido excedente que chega ao exército industrial de reserva que deve ter a sua manutenção socializada; não é somente a preservação de um patamar aquisitivo mínimo para as categorias afastadas do mundo do consumo que se põe como imperiosa; não são apenas os mecanismos que devem ser criados para que dê a distribuição, pelo conjunto da sociedade, dos ônus que asseguram os lucros monopolistas – é tudo isto que, caindo no âmbito das condições gerais para a produção capitalista monopolista (condições externas e internas, técnicas, econômicas e sociais), articula o enlace, já referido, das funções econômicas e políticas do Estado burguês capturado pelo capital monopolista, com a efetivação dessas funções se realizando ao mesmo tempo em que o Estado continua ocultando a sua essência de classe” (NETTO, 2009, p. 29-30).

Todavia, há vários fatores que acarretam na configuração da pobreza, são os problemas sociais, que por sua vez, surgem em decorrência da exploração e da dominação às quais a classe trabalhadora é submetida, ou seja, emergem com o desenvolvimento do processo de acumulação capitalista, na relação entre capital e trabalho. Os problemas sociais podem ser considerados sequelas da questão social, que “[...] são recortadas como problemáticas particulares (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.)” (NETTO, 2009, p. 32).

Dessa forma, as refrações da questão social são transformadas em problemas sociais que, conseqüentemente, são convertidos numa ótica individualista que, segundo Netto (2009), transforma os problemas sociais em problemas pessoais, individuais, além de persistirem como “[...] elemento coadjuvante e/ou, em situações histórico-sociais precisas, até mesmo componentes de extremo relevo do enfrentamento público das sequelas da ‘questão social’” (NETTO, 2009, p. 36), configurando-se em perspectivas privadas e públicas.

Sob um parâmetro teórico, seguido pela vertente liberal, a pobreza passou a ser visualizada como um fenômeno individual. Assim, “[...], medir a pobreza passou a ser importante tarefa de alguns organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de classificar os países de acordo com seu desempenho social e econômico” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 31), sendo que, os resultados dessa classificação passaram a ser publicados, ou seja, tornaram-se públicos para o mundo todo.

Na interpretação de Oliveira e Ferreira (2008),

Com o esgotamento do projeto desenvolvimentista, caracterizado pela estagnação econômica, inflação crônica e crise fiscal, as reformas do Estado foram colocadas como prioridade na agenda governamental. O Estado exerce aí o papel de implementar os ajustes econômicos necessários à estabilização monetária, à transformação produtiva e ao redirecionamento das economias da região para um modelo voltado ao mercado externo. Nesse contexto, as políticas sociais ganham caráter compensatório (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 33).

Nessa relação, as políticas sociais são compensatórias por representarem uma necessidade para o estabelecimento da ordem social, como forma de superar os desequilíbrios sociais. Dessa maneira, as políticas sociais se alinham a um

contexto de carência e não propriamente de direito, já que o Estado ao assegurar os direitos sociais da população considerada vulnerável, não assenta uma ampliação desses direitos, mas realiza uma orientação econômica, refletindo no avanço de oferta e cobertura de serviços.

Essas ações ocasionaram “[...] o crescimento da pobreza e, nesse passo, o aumento da demanda por serviços sociais básicos ocorreram paralelamente ao processo de redução de recursos em face da reforma do Estado” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 34). Tal afirmação encontra respaldo no que foi exposto por Oliveira; Mouro; Silva (2010) ao escreverem que “[...] nesse momento, um dos assuntos em pauta era a diversidade cultural, tema recente, mas com determinações presentes desde o final da Segunda Guerra Mundial, articuladas pelas agências internacionais, em especial, a Unesco” (OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010, p. 404). Como resultado das crises de ordem econômica, a diversidade cultural passou a ser um ponto relevante nas tomadas de decisões governamentais.

Em decorrência disso, a partir da década de 1990, o Brasil começa a participar de convenções internacionais, assumindo compromissos em prol da promoção e proteção da diversidade cultural e participando de agendas internacionais. Ademais, o Brasil tornou o campo da educação em um cenário de formulações de Leis, Planos, Diretrizes e entre outros que foram definidos pelas agências internacionais (OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010, p. 405).

Entendemos assim, que as mudanças nos aspectos cultural e educacional, a partir da década de 1990, seguiram as orientações apresentadas nas convenções internacionais, preconizadas pela ONU, por intermédio da UNESCO, em especial para os chamados países em desenvolvimento. Esses países, ao assumirem compromissos internacionais, adotaram vários encaminhamentos legais, principalmente no campo educacional, direcionados às classes populares. Porém, essa “suposta” preocupação com as classes menos favorecidas, na verdade é uma estratégia econômica. De forma ideológica é repassada à população uma ideia de que o governo está preocupado com a área social, e que está propondo políticas que possam resolver os problemas sociais. Essas políticas, por sua vez, estão relacionadas aos interesses internacionais, não atendendo necessariamente às necessidades reais do nosso país.

Nessa conjuntura, sobre o ponto de vista econômico, após 1990, foi estabelecida no Brasil uma configuração societária, subordinada “[...] às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com forte redução de investimento na área social” (GOMIDE, 2010a, p. 109). Dessa forma, ocorreu uma reestruturação produtiva no país, que passou por um ajustamento das ações econômicas e políticas com o “[...] mercado financeiro mundializado, o que condicionou a sociedade a vivenciar profundas modificações na economia” (GOMIDE, 2010a, p. 109).

As transformações na economia brasileira, nesse período, acarretaram em modificações no contexto social, caracterizado pela exclusão de uma grande parte da população. As modificações na economia proporcionaram altos custos sociais para uma grande parcela da população do Brasil, que vivenciou a desigualdade, a miséria, o desemprego e a exclusão, sendo que uma minoria da população fortaleceu-se como classe burguesa. Ocorreu desse modo, um aumento bastante significativo nos problemas sociais.

Consideramos que, os argumentos neoliberais foram bem aceitos no Brasil em decorrência da instauração de várias crises sociais no país, marcadas pela flexibilização do mercado de trabalho, bem como, pela vulnerabilidade da política social do país. A esse respeito, Jacobi (1996) em “Transformações do Estado contemporâneo e educação” afirma que as crises sociais já estavam presentes na sociedade há vários anos, sendo que o problema se acentuou a partir da década de 1990.

Na realidade, com a finalidade de disseminar as diferentes conjunturas neoliberais no cenário brasileiro, ocorreu uma redefinição das práticas que envolvem o Estado. Aconteceu de fato, uma redefinição das “[...] práticas de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira” (NEVES, 2005, p. 91), visando fomentar o desenvolvimento do neoliberalismo.

A aceitação ativa ou passiva dos moldes neoliberais no Brasil decorreu inicialmente com a implementação do Plano Real, no dos anos 1990. Neves (2005) salienta que a implantação do Plano Real foi além de um ajuste econômico, atingindo uma legitimação social, bem como, se constituiu como um mecanismo importante de obtenção de aceitação do brasileiro às práticas e ideais da classe dirigente e dominante. A autora ainda elucida que, nesse período ocorreu uma

abertura do mercado nacional, estimulando as privatizações, o que fomentou o consenso para propostas que viabilizassem a sociabilidade.

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso a privatização se estabeleceu no panorama brasileiro, como política estatal. “Na área social, a privatização, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização [...], constituiu-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão social” (NEVES, 2005, p. 92). O fato é que a adoção de condutas que direcionaram para a privatização, seguida de intervenções internacionais, contribuíram para a “desresponsabilização” do Estado na prestação de ações sociais, não atingindo as verdadeiras necessidades das camadas populares.

Presenciamos a propagação de um paradoxo no cenário brasileiro. “[...] com a Constituição de 1988 houve extensão dos direitos sociais, notadamente nas áreas da educação, saúde e seguridade social [...]. Por outro lado, com o acirramento da crise econômica e com o desmonte da estrutura de governo” (JACOBI, 1996, p. 45), se acentuou a vulnerabilidade social. Fato esse evidenciado com os altos índices de pobreza da população brasileira, pois “[...] o Brasil chega à segunda metade da década de 90 com aproximadamente um terço de sua população em estado de pobreza e com uma completa indefinição quanto ao alcance das políticas sociais” (JACOBI, 1996, p. 45).

No governo de Luis Inácio Lula da Silva⁷ como presidente do Brasil, ocorreu um aprofundamento do modelo democrático desenvolvido no governo FHC. No governo de Lula da Silva foi mantida “[...] a mesma política econômica monetarista de seu antecessor, e no plano político, vem tentando consolidar a formação do novo

⁷ “Luis Inácio Lula da Silva nasceu em 27 de outubro de 1945 na cidade de Garanhuns, interior de Pernambuco. Casado com Marisa Letícia, desde 1974, tem cinco filhos. [...]. Em 10 de fevereiro de 1980, Lula fundou o PT, juntamente com outros sindicalistas, intelectuais, políticos e representantes de movimentos sociais, como lideranças rurais e religiosas. [...]. Em 1982 o PT já estava implantado em quase todo o território nacional. [...]. Em 1986, foi eleito o deputado federal mais votado do país, para a Assembléia Constituinte. O PT lançou Lula para disputar a Presidência da República em 1989, após 29 anos sem eleição direta para o cargo. Perdeu a disputa, no segundo turno, por pequena diferença de votos, mas dois anos depois liderou uma mobilização nacional contra a corrupção que acabou no “impeachment” do presidente Fernando Collor de Mello. Em 1994 e 1998, Lula voltou a se candidatar a presidente da República e foi derrotado por Fernando Henrique Cardoso. [...]. Em 27 de outubro de 2002, aos 57 anos de idade, com quase 53 milhões de votos, Luis Inácio Lula da Silva é eleito Presidente da República Federativa do Brasil. [...]. No dia 29 de outubro de 2006, Luis Inácio Lula da Silva, novamente na companhia do vice José Alencar, foi reeleito presidente da República com mais de 58 milhões de votos, a maior votação da história do Brasil” (BRASIL, 2015a, p. 01).

homem coletivo indispensável ao projeto de sociabilidade neoliberal [...]” (NEVES, 2005, p. 95).

O discurso de Lula da Silva se configurou de forma oposta a sua forma de governo. Por pertencer a um partido político oposto ao do governo de FHC, esperava-se uma modificação radical em sua forma de administrar o Brasil. Entretanto, deu continuidade às reformas estruturais do governo anterior.

A esse respeito, Magalhães (2010) afirma que,

Contrariando as expectativas otimistas da época, o primeiro mandato do Presidente Lula não rompeu com o neoliberalismo, repetindo fielmente as linhas básicas de política econômica do seu antecessor, com iguais resultados em termos de baixo incremento do PIB. [...]. A preocupação com a retomada do desenvolvimento limitou-se aos repetidos anúncios do Presidente da próxima volta ao ‘espetáculo do desenvolvimento’ (MAGALHÃES, 2010, p. 21).

O segundo mandando de Lula da Silva foi mais incrementado, com o emprego do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), por meio de investimentos na infraestrutura do país. É oportuno lembrarmos que, esse investimento não assegura o desenvolvimento, mas sim as atividades produtivas, já que, “[...] de nada adianta abrir estradas se não há caminhões para passar por elas, ou gerar energia elétrica se não existem empresas para utilizá-la” (MAGALHÃES, 2010, p. 22).

Em termos de política de desenvolvimento, a real importância do PAC encontra-se no reconhecimento, pela primeira vez nos últimos trinta anos, de que, contrariamente à tese neoliberal, a simples ação das forças do mercado não é suficiente para promover o crescimento acelerado do PIB. Cumpre igualmente reconhecer que, no segundo mandato de Lula, foi formulada uma ambiciosa política industrial. A crise desencadeada em 2008 pode, sem dúvida, ser alegada como empecilho à sua implementação (MAGALHÃES, 2010, p. 22).

Em um aspecto geral, seguindo a visão neoliberal, seja no governo do Presidente Lula da Silva ou de seus antecessores a partir da década de 1980, ambos apresentaram um governo insatisfatório. “Apesar de certa elevação da taxa de incremento do PIB nos últimos anos do segundo mandato, ele esteve longe de relançar o Brasil na trilha do crescimento acelerado que o país registrara em longos períodos do passado” (MAGALHÃES, 2010, p. 28). Todavia, “[...] o desempenho da economia brasileira, durante o período de Lula como Presidente do Brasil, evidencia

resultados gerais melhores do que o do período de FHC – muito especialmente quando se considera o seu segundo mandato” (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 35).

Em relação aos aspectos sociais no governo do Presidente Lula da Silva, eles não podem ser igualados aos aspectos econômicos, pois esse presidente assegurou avanços significativos na área social, principalmente com a consolidação do programa Bolsa-Família. É importante esclarecer que, esse programa foi iniciado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, mas foi solidificado no governo do Presidente Lula da Silva.

Concatenado a esse posicionamento, Sader (2013a) expõe que o governo da Presidenta Dilma Rouseff⁸ segue o mesmo perfil do traçado por Lula da Silva, sendo que ambos sofreram no desenvolvimento de seu governo as ações políticas e econômicas herdadas do governo anterior. Segundo o mesmo autor,

A década que teve fim em 2002 combinou várias formas de retrocesso. Entre elas, a prioridade do ajuste fiscal, as correspondentes quebras da economia e as cartas de intenção do FMI, que desembocaram na profunda e prolongada recessão que o governo Lula herdou. Na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a Tônica. Já a política foi reduzida a complemento da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos. Na cultura, o Estado renunciou ao seu fomento e promoveu a mercantilização (SADER, 2013a, p. 07).

Tomando por base o supracitado, compreendemos que, a partir do governo de Lula da Silva, seguido do atual de Dilma Rouseff, foram desenvolvidas ações diferenciadas do governo antecessor. Mas, essas ações aprovadas nos últimos anos, na realidade, não ultrapassaram os caminhos trilhados no governo de FHC, apenas dificultaram a propagação de alguns atos, como a violação de direitos sociais.

Destacamos que, nos programas e ações de cunho social, assegurados a partir do governo Lula da Silva, como os referentes à garantia de renda, bens e serviços, bem como, a regulação do salário mínimo, “[...] conformou uma maior

⁸ “Primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil, Dilma Vana Rouseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). É filha do imigrante búlgaro Pedro Rouseff e da professora Dilma Jane da Silva, nascida em Resende (RJ)” (BRASIL, 2015c, p. 01).

mobilização de recursos fiscais e uma nova política social, capazes de enfrentar a pobreza e a desigualdade endêmicas e favorecer a ampla recuperação do mercado interno” (MATTOSSO, 2013, p. 115). Dessa forma, as políticas sociais desenvolvidas a partir do governo de Lula apresentaram uma conformação desenvolvimentista atrelada ao combate da pobreza.

Nas palavras de Sader (2013b), tanto o governo de Lula da Silva, como de Dilma Rouseff podem ser considerados como pós-neoliberais, justamente pela ruptura de elementos centrais do modelo neoliberal. Conforme o autor, esses governos apresentam características que possibilitam associá-los às categorias, como:

a) priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal; b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre comércio com os Estados Unidos; c) priorizam o papel do Estado como indutor do desenvolvimento econômico e da distribuição de renda, em vez de priorizar a centralidade do mercado e o Estado mínimo (SADER, 2013b, p. 138).

Entretanto, no pensamento de Alves (2014), os governos de Lula da Silva e de Dilma Rouseff assumem uma postura neodesenvolvimentista, já que desde a década de 2000 temos a propagação de um novo padrão de desenvolvimento do capitalismo, o neodesenvolvimentismo. Esse autor compreende o neodesenvolvimentismo “[...] como sendo um novo padrão de desenvolvimento do capitalismo brasileiro alternativo à ortodoxia neoliberal que se constitui na década de 2000 no bojo da temporalidade histórica do capitalismo global” (ALVES, 2014, p. 51). Mas o neodesenvolvimentismo não é neoliberalismo, por se configurar como um projeto alternativo. Ainda sobre essa questão, Alves (2014) escreve que:

[...] o neodesenvolvimentismo no Brasil *não* é neoliberalismo, mas sim, outro padrão de desenvolvimento capitalista alternativo à ortodoxia neoliberal da década de 1990. Apesar de ter nascido da crise do modelo neoliberal no começo da década de 2000, o neodesenvolvimentismo está inserido na temporalidade histórica do capitalismo neoliberal ou bloco histórico do capitalismo flexível predominantemente financeirizado. Apesar de apresentar-se como alternativa à ortodoxia neoliberal da década de 1990, o neodesenvolvimentismo no Brasil não rompeu com a nova forma de Estado político do capital (Estado neoliberal). Pelo contrário, ele preservou o Estado neoliberal (ALVES, 2014, p. 167).

Esse delineamento aponta que, o neoliberalismo foi adotado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e o neodesenvolvimentismo no governo do Presidente Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rouseff, sendo que ambos “[...], se inserem no mesmo bloco histórico: o bloco histórico do capitalismo flexível ou capitalismo neoliberal sob dominância do capital financeiro” (ALVES, 2014, p. 11).

Seguindo os princípios neoliberais, o “[...] governo Fernando Henrique Cardoso se orientou pelo trinômio: abertura econômica, privatizações e desregulamentação do Estado. [...], o Estado deixou de ser o principal indutor da economia e delegou esse papel para o mercado” (ALVES, 2014, p. 130). Já o governo de Lula da Silva, seguiu os pilares neoliberais, mas vinculado ao mercado mundial hegemônico do neoliberalismo. Para visualizar melhor a diferença entre o neoliberalismo e o neodesenvolvimentismo no cenário brasileiro, Alves (2014) pontua que,

Na década do neoliberalismo, constatou-se o declínio do emprego no País, com a sua queda significativa na indústria de transformação (-15,2%), em virtude da abertura comercial e do ajuste produtivo. Ocorreu um intenso e amplo processo de precarização do trabalho em virtude das políticas neoliberais e do complexo de reestruturação produtiva. O desmonte do trabalho ocorreu, por exemplo, com o enxugamento e encolhimento de efeitos de trabalho na indústria e nos bancos, com a exteriorização de processos produtivos e de trabalhadores (terceirização). [...]. Na década do neodesenvolvimentismo, tivemos a recuperação do emprego formal, principalmente a partir de 2003. [...]. Entretanto, o aumento do emprego formal nesse período, para além de algumas causas contingentes ligadas a ampliação do trabalho e a extensão dos benefícios do FGTS e do seguro-desemprego aos empregados domésticos, ocultou a constituição persistente de um novo (e precário) mundo do trabalho formalizado nas grandes empresas, caracterizado pela presença do emprego subcontratado e do trabalhar ‘autônomo’ (ALVES, 2014, p. 81).

A partir dessa acepção, compreendemos que ocorreu uma readequação dos padrões referentes ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Nesse aspecto, o neodesenvolvimentismo ocasionou um novo cenário no mundo do trabalho, marcado pela presença de novas relações flexíveis de trabalho, já que o intuito do neodesenvolvimentismo não é eliminar o capitalismo.

O novo projeto de desenvolvimento capitalista no Brasil busca apenas construir um novo patamar de acumulação de capital que

permita, ao mesmo tempo, redistribuir renda, ampliar o mercado de consumo e instaurar suportes sociais mínimos de existência para a classe trabalhadora pobre, aumentando o gasto social do Estado nos limites do orçamento público, comprometido com o pagamento da dívida pública (ALVES, 2014, p. 136).

Ao aderir essa conduta justifica-se a propagação no país de iniciativas que buscam superar a miséria existente no Brasil, essas iniciativas devem estabelecer condições necessárias para que o indivíduo não viva em condições de miséria. É bom frisarmos que, esse segmento não passa de uma estratégia que visa apenas à acumulação de riquezas, já que a miséria gera despesas e não lucro. Nesse processo em particular, temos a propagação de programas que visam à sociabilidade e são propostos por organizações internacionais, no intuito de subjetivamente promover os interesses e as finalidades da classe dominante.

Vale lembrar que, os programas de responsabilidade social têm “[...] o intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 37), as práticas, ideais e ideias da dominação burguesa. Como consequência, ocorre a humanização das relações sociais de apropriação, exploração e dominação na camada popular, por intermédio do trabalho e do capital.

Nesse contexto de implantação de programas sociais, temos a reprodução de programas que seguem a orientação e os princípios de organizações internacionais, ligadas à ONU. A esse respeito, Jacobi (1996) descreve que,

A partir do final da década de 80, e tendo como base as mudanças decorrentes da globalização, observa-se uma investida dos órgãos de financiamento multilateral e das agências de cooperação internacional – Banco Mundial, BID, Unesco, OIT e organismos regionais e nacionais a eles vinculados – na valorização da educação básica geral, para formar trabalhadores mais adequadas às novas necessidades do sistema produtivo – trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos (JACOBI, 1996, p. 54).

Nas palavras de Nagel (2010),

Nesse processo de recuperação da estrutura produtiva para melhoria dos níveis de acumulação, organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), contribuem significativamente para a explicitação da forma nova de pensar e de educar. A partir da década de 1990, investem e financiam os meios e os modos mais seguros para universalizar a transformação dos comportamentos humanos (NAGEL, 2010, p. 60).

A partir dessa compreensão, verificamos que a adoção de programas sociais a partir de 1990 no Brasil, está associada aos encaminhamentos internacionais, como uma estratégia para reestruturar o país. Delegam às políticas de cunhos sociais as determinações de modificarem os comportamentos humanos, em prol de assegurar o desenvolvimento econômico e a estabilidade social.

Visando estabelecer metas para o “desenvolvimento”, em 2000 temos os objetivos preconizados na Cúpula do Milênio, por meio da Declaração do Milênio⁹, na qual foram apresentados e estabelecidos 08 (oito) objetivos¹⁰ para serem cumpridos até 2015, visando à “melhoria do mundo”. A superação da pobreza extrema (com renda inferior ou equivalente a um dólar americano por dia) era o ponto central do encontro, sendo que a educação passou a ser vista como um instrumento de combate desse tipo de pobreza.

Todavia, essa “preocupação” com o combate à pobreza já havia sido apresentada em outros encontros. Conforme Jimenez e Segundo (2007), “O Milênio não inaugurou, tampouco, na história, o chamado à educação, em termos genéricos ou em alguma modalidade ou sentido específico, a fazer-se presente no combate à pobreza” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 122). Dessa maneira, a educação mundial passa a ser “comandada”, paulatinamente na configuração de uma variável econômica, bem como, de uma estratégia política, sendo legada à educação a capacidade de estimular a redução da pobreza e ajudar na promoção do desenvolvimento social, ou seja, reproduzir o capital.

⁹ “A chamada Declaração do Milênio foi aprovada por aclamação por parte de 147 Chefes de Estado ou Governo, junto a representantes do total de 189 Estados membros da Organização das Ações Unidas – ONU, reunidos na primeira Cúpula do Milênio, realizada em setembro de 2000, em Nova York, sob os auspícios daquela Organização” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 120).

¹⁰Objetivos para o desenvolvimento do milênio: “[...] erradicar a pobreza extrema e a fome; universalizar a educação básica; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; garantir a sustentabilidade ambiental; combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; e estabelecer uma parceira mundial para o desenvolvimento” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 120).

Agora, então, é dito que à educação, movida pelo novel princípio da equidade, cabe a tarefa de promover a cidadania e a inclusão social e, mais do que tudo, o ajuste dos indivíduos e dos países às exigências do novo milênio, vindo à luz no seio de uma ordem mundial globalizada, transmutada pela mágica da revolução tecnológica, numa sociedade da informação e do conhecimento (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

Jimenez e Segundo (2007) afirmam que, sobre as orientações do Banco Mundial, será cobrado

[...] do país tomador de seus empréstimos, uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas setoriais. No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

Os efeitos dessas medidas no cenário brasileiro são preocupantes, pois priorizam o ensino fundamental, a fim de que “[...] todas as pessoas obtenham conhecimentos necessários a *uma vida melhor e a um desenvolvimento sustentável*” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 125, **grifos das autoras**). Assim, enfatizam a quantidade e não a qualidade do ensino, justamente por serem priorizadas as leis do mercado.

A partir do exposto, torna-se evidente que o que ocorre é a implementação de um novo modelo de regulação social e não, como supostamente proposto, um investimento destinado à alteração da proteção social. A política social passou a se submeter gradualmente à política econômica, deixando uma grande camada da população sem cobertura social. Dessa maneira, podemos observar o redirecionamento do Estado em favor das políticas que foram ideologicamente disseminadas na sociedade.

Conforme escreveram Molina e Lara (2005), essas políticas assumidas pelo Estado representam a ideologia dos países dominantes no âmbito do capitalismo que passam, também, a influenciar as políticas educacionais em geral e, sobretudo, as políticas destinadas à educação brasileira, aprovadas a partir do final do século XX. São essas as questões que nos ajudarão a evidenciar como foram encaminhadas as políticas para a formação docente no Brasil, a partir do final do século XX, que se propagam até os dias atuais.

2.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO BRASILEIRO

Analisando o sistema educacional, com relação ao exposto ao longo do estudo, evidenciamos que as tomadas de decisões nesse segmento social são decorrentes, principalmente, das ações do Estado, voltadas para as organizações nacionais e internacionais. Tais afirmações encontram respaldo nos escritos de Moraes (2009), ao registrar que as transformações no sistema educacional estão relacionadas com as modificações ocorridas no capitalismo e nas políticas públicas.

Conforme a autora, “As políticas sociais guardam para com o capitalismo, não apenas uma relação geral, mas também, ‘relações específicas’, isto é, relações peculiares e diferentes, de acordo com as mudanças pelas quais passa o próprio capitalismo” (MORAES, 2009, p. 159). Como resultado, as políticas sociais adotadas pelo Estado nacional são oriundas do desenvolvimento do capitalismo em um determinado período histórico.

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro passou por modificações, se adequando às intencionalidades neoliberais. A educação, na perspectiva neoliberal, passou a ser visualizada como um elemento provedor de superação da crise econômica que se instaurava pelo país, bem como, em demais países, considerados em desenvolvimento, como os pertencentes à América Latina e ao Caribe.

Apontamos que a partir da década de 1990, ocorreu uma reestruturação na organização educacional no Brasil. Nesse período, as reformas e a elaboração de programas educacionais estavam pautadas nos novos modelos de produção, que são marcados pela apropriação de condutas que valorizam a autonomia, a polivalência e a flexibilidade. Dessa forma, a reforma educacional ocorrida a partir desse período pode ser descrita como uma estratégia de adaptação, visando a adequar o homem às exigências do sistema capitalista. Por conseguinte, o sistema educacional passou a apresentar determinações que visassem à formação desse novo modelo de homem, demonstrando que esse ajustamento foi pensado e delineado, em especial, pela interferência das organizações internacionais.

De acordo com Neves (1999),

De fato, para o cidadão comum e mesmo para uma boa parte dos educadores, tornava-se difícil efetuar uma avaliação abrangente da intervenção governamental na educação nesse período porque, ao mesmo tempo em que os educadores organizados em suas entidades de classe faziam críticas severas às mudanças que iam sendo rapidamente implementadas, contraditoriamente, no cotidiano escolar, parecia estar ocorrendo um 'apossar-se' constante por parte do Governo de históricas da luta dos educadores: a autonomia universitária, a autonomia da escola, a descentralização das ações, o ensino de qualidade, a valorização do magistério e a universalização da escolaridade básica. Tudo isso alardeado pelos meios de comunicação de massa, quando até o nosso Rei Pelé, então Ministro de Estado, cantava na TV em defesa da educação, com criancinhas afinadas e bem nutridas (NEVES, 1999, p. 133).

A partir dessa reflexão, apontamos que nesse período, ocorreu a utilização da aparelhagem escolar, bem como dos instrumentos educacionais presentes no cotidiano social como forma de intervenção do Estado no desenvolvimento do panorama educacional brasileiro. Essa intervenção "rápida" está relacionada ao enfoque de formar um homem que atenda ao novo padrão social, o que, por consequência, exigiu modificações no sistema educacional brasileiro.

Ainda sobre essa questão, Neves (1999) aponta que,

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo *trabalhador* e um novo *homem* que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a *subordinação* da escola aos interesses empresariais na 'pós-modernidade' (NEVES, 1999, p. 134, **grifos do autor**).

A respeito do sistema educacional, Oliveira e Ferreira (2008) assinalam que,

A reforma educacional concentrou-se no primeiro mandato de FHC e atingiu, especialmente, o Ensino Fundamental por meio de políticas de financiamento e planejamento, como a instauração do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criando pela Lei n.º 424/96, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 394/96. Foi se consolidando um sistema nacional de avaliação que abrangeu todos os níveis de educação do país; além, do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 37).

Já no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mantiveram-se as ações destinadas ao Ensino Fundamental, no qual se destacou nesse período a ampliação “[...] em Programas Municipais de Garantia de Renda Mínima, com a criação do Bolsa-Escola para parcela do alunado do Ensino Fundamental, em 2001” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 38). Essas reformas foram seguidas também no governo do Presidente Lula da Silva.

Com a eleição de Lula da Silva almejava-se que ocorreriam modificações mais efetivas e/ou significativas no processo educacional. “[...]. Esperava-se, pois, que, ao chegar ao poder, se procedesse a uma sensível mudança da orientação da política educacional” (SAVIANI, 2008, p. 451). Não obstante, Saviani (2008) escreve que:

No entanto, os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC (SAVIANI, 2008, p. 451).

As ações políticas destinadas à educação brasileira, adotadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram prioritárias nesse governo, em programas como: Brasil Alfabetizado¹¹ e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹². Neves (2005) justifica que, no

¹¹ Lançado em 2003, “[...], o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. [...]. **Objetivo:** Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. **Ações:** Apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal” (BRASIL, 2013a, p. 01, **grifos no original**).

¹² “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na

caso do programa Brasil Alfabetizado, ocorreu um aumento na bolsa financiada pelo Estado, mas os frequentadores do programa são candidatos a se tornarem analfabetos funcionais. Em relação ao FUNDEB, ela explica que o programa “[...] não melhorou a qualidade da educação fundamental nem contribuiu para a valorização do magistério” (NEVES, 2005, p. 106). E no que diz respeito à reforma da educação superior, ela está relacionada com as diretrizes preconizadas por organizações internacionais, reforçando, ainda mais, a precarização da relação trabalho e ensino, além de propiciar uma conformação cívica.

Na interpretação de Leher (2010), “Analisar a política educacional de um determinado governo é uma tarefa complexa. As tentações provocadas por cantos de sereia e pelas paixões são poderosas” (LEHER, 2010, p. 370). Mas diante das modificações na forma de governo, apontamos que o Governo de Lula e de Dilma seguiram as primícias sancionadas no governo anterior, ou seja, não ocorreu um rompimento definitivo com a forma administrativa que estava em curso.

De acordo com Mazzeu (2009), ao apontar que, a década de 1990 foi um período no qual se consolidaram “[...] reformas na educação brasileira marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais” (MAZZEU, 2009, p. 09).

Tais recomendações direcionam para uma reforma econômica e principalmente, educacional, nos países que compõem a América Latina e o Caribe, pois foi afirmado ideologicamente que uma reforma educacional proporcionaria o crescimento econômico. “Os países, inclusive o Brasil, no passado, adotaram modelos de planejamento nem sempre compatíveis com sua realidade. Isto porque as técnicas de planejamento, muitas vezes, haviam sido concebidas em função de contextos muito distintos” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p. 31). Assim, as políticas públicas aprovadas no Brasil a partir do final do século XX, não atendem à realidade do país, mas atendem às determinações internacionais, que por sua vez, acatam os interesses do capital.

quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica” (BRASIL, 2013b, p. 01).

Destacamos que, as modificações que ocorreram nesse período surgiram diante da pretensão que o Brasil possuía em integrar-se ao mundo globalizado, justamente por fazer parte dos países em desenvolvimento e com problemas de ordem social, econômica e política. Como consequência dessa interação globalizadora, no Brasil foram elaborados e desenvolvidos projetos para solucionar problemas relacionados às questões educacionais, como o analfabetismo e, também, foram firmados acordos para melhorar a educação básica, com a qual a formação de professores está relacionada, justamente pelo fato de que o ensino nas escolas de educação básica prescinde de uma formação docente de qualidade nas universidades, que preparam e capacitam os futuros professores para o exercício da difícil tarefa de ensinar, transmitindo o conhecimento científico aos educandos.

A respeito da formação de professores, Canen e Xavier (2005) apontam que,

[...] ao final da década de 80 e no início da década de 90, toma novo 'fôlego' e se consolida, na pauta das políticas e discussões educacionais, o debate em torno do campo da formação de professores. A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 [...], várias medidas passam a ratificar um conjunto de reformas propostas pelo governo anterior e que ainda não foram questionadas ou modificadas pelo governo atual (CANEN; XAVIER, 2005, p. 339).

Com a aprovação de legislações que orientam a educação, a partir do final do século XX, relacionadas à política internacional, a formação do professor nesse período apoia-se na vertente de qualificação para o mercado de trabalho. Dessa forma, os professores precisam de qualificação para atender às necessidades sociais que estão postas nas relações de produção e de reprodução da vida material humana.

A posição adotada pelos representantes governamentais do Brasil, a partir de 1990, se configurou com as orientações das políticas internacionais, mesmo tendo ocorrido grandes avanços no contexto educacional, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu diretrizes legais para o contexto educacional e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n.º. 9.394 de 1996.

Sobre esse assunto, Gomide (2010a) salienta que, no caso da Constituição Federal de 1988, a obrigatoriedade da educação limita-se ao ensino fundamental, seguindo as orientações internacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996, com as ações descentralizadoras,

responsabilizaram o município em proporcionar a educação infantil e o ensino fundamental séries iniciais e os estados em assegurar o ensino fundamental séries finais e a ofertar o ensino médio.

Quanto à União (art. 9º), coube-lhe o papel de organizar o sistema federal de ensino e dos Territórios, bem como articular e definir as diretrizes orientadoras, técnicas e financeiras visando à organização da educação nacional. Ao definir tais responsabilidades, a Lei expressou o poder descentralizador e hierárquico de suas instâncias. Responsabilizou os professores pela elaboração da proposta pedagógica da escola e pelo cumprimento do seu plano de trabalho, além de zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação (art. 13). O professor também foi chamado a colaborar nas ações de articulação da escola com as famílias e a comunidade, conciliando o papel de gestor e de protagonista, tal como aconselha a UNESCO (GOMIDE, 2010a, p. 114).

A instauração de modificações no sistema educacional teve como consequência a necessidade de mudanças nas políticas destinadas à formação de professores. Dentre as alterações ocorridas temos como propostas: modificações no currículo de formação docente; utilização de tecnologias e flexibilidade na metodologia; incentivos destinados à privatização da formação, bem como o segmento dos interesses presentes no “[...] mercado da educação, a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos, em prejuízo à formação de educadores que têm a docência como base e é desenvolvida de modo articulado à base comum nacional” (GOMIDE, 2010a, p. 114). Nesse sentido, as alterações destinadas à formação de professores ocorreram a fim de adequar essa formação à nova demanda do profissional exigida pelo mercado de trabalho.

É relevante registrar que, a LDB de 1996, assegura o proposto na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, no que se refere ao preparo do indivíduo, por meio da educação, a uma qualificação para o trabalho. De fato, temos atualmente no Brasil a expansão de cursos técnicos, cujo intuito é formar mão de obra para o mercado de trabalho. Mas, essa nova exigência profissional destinada aos “[...] trabalhadores brasileiros segue na direção do compromisso com o desenvolvimento de competências ou saberes profissionais que permitam ao cidadão-trabalhador estar preparado para exercer os desígnios de sua profissão” (CORDÃO, 2011, p. 52).

Com a mudança na reformulação do sistema educacional, a educação escolar assumiu uma postura de preparar o indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho. Todavia, não podemos generalizar, já que a educação pode ser utilizada como um instrumento de compreensão do funcionamento da sociedade, desde que seja transmitida a partir de uma visão crítica e reflexiva.

Na interpretação de Gomide (2010a), “Estas orientações, ideologicamente recomendadas às políticas para a formação de professores, foram concebidas num caráter sistêmico” (GOMIDE, 2010a, p. 118). Como consequência, a mudança nas políticas destinadas a professores não se restringem apenas a esse profissional, mas deve acontecer em conformidade com as transformações nas demais políticas referentes à escola, ao currículo, à gestão e à administração escolar.

Esta concepção induz à proação dos professores na resolução dos problemas da escola e na gestão democrática. Características como competência, flexibilidade e eficiência são incorporadas à sua formação, de modo a adequar o trabalho docente às exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas. Da mesma forma, os professores têm sido responsabilizados por sua própria formação, considerada como um empreendimento individual, num movimento articulado ao sucesso das reformas educacionais. A perspectiva humanista do currículo contribui para determinar o perfil do professor que se adapta e se conforma, de maneira flexível, às mudanças nos processos produtivos, resultante de estratégias de formação continuada (GOMIDE, 2010a, p. 118).

Seguindo essa lógica, o educador se tornou flexível, correspondendo às exigências do mercado de trabalho, seguindo a lógica toyotista. Nessa perspectiva, não são levados em consideração os desafios preconizados pela falta de consonância da gestão e de sua proposta pedagógica, o que implicará em “[...] aceitar as críticas que têm sido orquestradas pelo neoliberalismo, que são ‘acadêmicas’ significando rígidas sem ser rigorosas, pouco ágeis para atender às novas demandas, tradicionais e pouco competentes” (KUENZER, 1998, p. 09).

É importante destacar que, no território brasileiro, a partir do início do século XXI, ocorreu um crescente aumento de matrículas em um aspecto geral (ensino fundamental, médio e superior), ou seja, ocorreu um avanço quantitativo no campo educacional. Ainda sobre essa questão, o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, divulgado em 2014, “[...] revela que, desde 2010, o número de matrículas em educação integral no ensino fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de

estudantes. Só no último ano, o crescimento foi 45,2%” (BRASIL, 2014b, p. 01). Esse avanço é reflexo da universalização correspondente ao acesso no ensino fundamental, em função da escolaridade obrigatória existente nos documentos legais, tais como: LDB e Plano Decenal de Educação¹³.

Um fator que chama a atenção nesse contexto é que, ao divulgar-se que as questões sociais serão solucionadas ou amenizadas por meio do acesso ao sistema educacional, subjuga-se a conjuntura educacional como vilã dos problemas sociais do país. O crescimento no número de matrículas apresentado pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2014 reforça a idéia de que o incentivo do governo ao acesso à educação está funcionando. Todavia, “[...] os problemas relativos à qualidade atestados pelas avaliações, tanto nacionais como internacionais, que reiterativamente evidenciam o insuficiente desempenho assim como a dificuldade de universalização da conclusão do ensino obrigatório” (SAVIANI, 2011, p. 08). Dessa forma, o problema referente à qualidade do ensino recai sobre a formação dos professores da educação básica e as instituições formadoras desses profissionais.

É importante esclarecer que, a formação de professores segue as determinações legais fomentadas pelo país. Ao delegarem-se aos professores os desafios para a constituição de uma educação básica de qualidade, tem-se por consequência, uma relação que se configura de forma contraditória; pois se os ensinamentos dos professores não são de qualidade para propiciar uma qualidade efetiva na educação, porque não promulgar políticas que visem à qualidade também na formação docente. A resposta é muito clara, o intuito não é obter qualidade, mas manter uma quantidade de alunos nos estabelecimentos escolares, para atender às necessidades sociais.

Nesse processo em particular, Saviani (2011) argumenta que, o problema se coaduna com a historicidade da formação docente, marcada pela presença ou não de procedimentos pedagógico-didáticos, que se modificaram diante das transformações socioeconômicas, políticas e culturais do país. Desde as reformas instauradas no país no final do século XX aos dias atuais, temos a permanência de políticas formativas marcadas pela precariedade “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação

¹³ O Plano Decenal de Educação (PDE) para Todos é um documento que foi elaborado em 1993 pelo MEC. “[...] o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ nos próximos dez anos” (BRASIL, 1993, p. 14).

docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Tal problemática está associada ao fato de que a formação docente está voltada para os interesses sociais da classe dominante. A formação de professores presa aos interesses e às intencionalidades sociais dos trabalhadores não pode ser embasada apenas em uma formação técnica, marcada pelo desenvolvimento de competências práticas, mas deve decorrer de uma ampliação científica dessa formação. Essa ampliação na formação docente deve ser promovida, a fim de que os professores possam realizar as novas tarefas e superar os desafios relacionados, principalmente com a atualização constante, e “[...] com a finalidade de inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como de aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação mais ampla com a sociedade” (PEREIRA, 2009, p. 70).

Nas palavras de Kuenzer (1999), “[...] as demandas de formação de professores respondem às configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais” (KUENZER, 1999, p. 166), sendo que as políticas destinadas ao sistema educacional são marcadas pelos interesses e finalidades contraditórias que emergem no encadeamento de forças na busca pelo poder. Seguindo as formas de organização taylorista e fordista, Kuenzer (1999) expõe que esses modelos repercutiram no perfil do professor,

[...] cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelado, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. A falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor (KUENZER, 1999, p. 168).

Já com as modificações ocasionadas em decorrência da globalização da economia, e a propagação do toyotismo como forma de organização do processo de trabalho, surge uma nova configuração do perfil do docente. Nesse cenário, não basta para o professor ser detentor de conteúdos específicos de sua área de

atuação, sendo que o mesmo deve se capacitado para “[...] conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo” (KUENZER, 1999, p. 172).

Lembramos que, segundo as diretrizes atuais, a formação de professores, em especial no ensino superior, nos cursos de licenciaturas é destinada à formação docente para a educação básica. Nessa perspectiva, “[...] no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o ensino superior” (BATISTA, 2011, p. 02). Essa indefinição é resultado da falta de uma formação suficiente e adequada que fundamente o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor no ensino superior.

Tendo em vista essas afirmações, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento de uma política destinada à formação de professores, que valorize esse profissional, articulando sua formação inicial, continuada e as condições de trabalho, de forma qualitativa. A adoção de uma política que abranja esses segmentos e orientações implica em modificações no sistema educacional como um todo. Fato esse que, atualmente é considerado utópico, diante da conjuntura e dos interesses que existem por detrás das promulgações legais, principalmente no campo educacional.

Consideramos que, as amarras sociais estão presentes nos discursos divulgados na sociedade, visando a solucionar as problemáticas em torno do sistema educacional e da formação docente. Nesse sentido, Freitas (2007) enfatiza que, as modificações que visem qualificar a formação docente devem partir de uma ruptura das políticas públicas em várias instâncias¹⁴, ou seja, segundo a autora, são

¹⁴ Como: “a) revisão total da LDB e de seu arcabouço legal, em especial as diretrizes de formação de professores, assumindo e instituindo a responsabilidade acadêmica das faculdades e centros de educação das IES, na formação dos educadores; b) firmar a centralidade dos estudos no campo das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas, nos processos formativos em desenvolvimento, na formação inicial, nos cursos de nível médio, na graduação, licenciaturas plenas e na formação continuada dos educadores, organicamente articulados e incorporando os princípios da *base comum nacional* nos cursos de formação; c) estabelecimento de comissões próprias para os processos de criação, credenciamento e reconhecimento dos cursos de formação dos profissionais da educação, com a participação das entidades científicas e acadêmicas da área; d) aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, prevendo metas de proporção de 50% de horas com atividades em aulas e 50% às demais atividades, com tempo para o estudo, para a investigação, análise e interpretação de seu trabalho, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e

necessárias mudanças que atinjam a formação e o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor.

As modificações no processo formativo docente são um desafio a ser superado, justamente por essas transformações se firmarem inicialmente no processo de trabalho e não propriamente no sistema educacional. Todavia, os desafios encontrados para a efetivação de uma formação docente de qualidade estão relacionados ao contexto social no momento da elaboração e da aprovação dos documentos legais, que são decorrentes das reformas econômicas e políticas nos anos de 1990 e das pressões e recomendações das organizações internacionais. Não obstante, falar em política educacional para a formação de professores, a partir do início do século XXI, isto é, a partir do ano 2000, é falar em desafios, em contradições de caminhos ou de orientações que atendam às necessidades reais e que possam ser seguidas nas instituições de ensino que promovem a formação desses profissionais para o ensino na educação básica.

política; e) transformação dos atuais pólos da UAB em Centros de Formação de Professores, articulados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, *geridos pelos educadores* e apoiados pela universidade – com a participação ativa das unidades das Ciências da Educação: faculdades/centros de educação – e pelos sistemas de ensino, instituídos como espaços de produção coletiva dos educadores, de novos conhecimentos sobre a escola, a sala de aula e os processos formativos, novas metodologias de ensino e de trabalho pedagógico” (FREITAS, 2007, p. 1222-1223, **grifos da autora**).

3 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DE 2000: PROPOSTAS E DOCUMENTOS

Nessa seção investigamos as políticas públicas aprovadas no final do século XX no Brasil, dando ênfase àquelas destinadas à formação de professores. O objetivo é elucidar os elementos fundamentais propostos na política nacional a respeito das propostas atuais para a formação de professores.

Para compreendermos as propostas e os documentos relacionados à formação de professores, temos que primeiramente realizar alguns apontamentos históricos sobre a formação docente no Brasil. Assim, resgatamos alguns problemas na formação de professores até chegar aos dias atuais, nos documentos que foram promulgados na década pós LDB, para a regulamentação dessa formação.

Reflexões referentes à formação docente não são algo recente, já que existem indícios de preconizações no século XVII, por Comenius sobre a formação e o trabalho do educador. Mas, na interpretação de Saviani (2009), foi a partir do século XIX¹⁵, que a formação de professores passou a ser enfatizada, com a criação das Escolas Normais. Essas escolas foram inicialmente difundidas pela França, e gradualmente pela Itália, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos.

No Brasil, a formação docente surgiu a partir da influência da independência do país, relacionada com as modificações socioeconômicas, políticas e culturais, vigentes na sociedade daquele período. Esta síntese do pensamento foi relatada por Saviani (2009) no texto intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, no qual ele aponta os períodos históricos¹⁶ referentes a essa temática.

¹⁵ A partir dos reflexos da Revolução Francesa, que ocorreu do final do século XVIII até o início do século XIX, sendo constituída por várias fases. “Foi um movimento burguês, apoiado pelo povo, que derrubou o absolutismo na França e estabeleceu o Estado burguês, fundamentado em leis que refletiam os direitos individuais do cidadão, a liberdade e a igualdade” (ORDONEZ; QUEVEDO, 1999, p. 146).

¹⁶ “1. Ensaio intermitentes da formação de professores (1827-1890). [...]. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) [...]. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939) [...]. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)” (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Em relação a esse período “Ensaio intermitentes da formação de professores (1827-1890)”, Saviani (2009) escreve que do período colonial até a vinda de Dom João VI para sua colônia na América, em 1808, não havia indícios de preocupação a respeito da formação docente. A situação começou a se modificar em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que mencionavam a necessidade do preparo didático do professor, por meio do método mútuo¹⁷. Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional, que pontuava como responsabilidade das províncias, a instrução primária passou a ocorrer com a criação de Escolas Normais em várias províncias do país, seguindo os moldes dos países europeus. Nesses estabelecimentos deveria ser realizado um ensino embasado em preparos pedagógico-didáticos. Entretanto, esse preparo não foi levado em consideração na prática, já que ocorreu a predominância de conteúdos destinados às escolas de primeiras letras.

O autor explica que, a partir de 1890, aconteceu o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais no Brasil, por intermédio da reforma paulista da Escola Normal¹⁸, acontecimento esse que reformulou a Escola Normal e a converteu em escola anexada, a escola modelo. Esse acontecimento propiciou um enriquecimento curricular, dando ênfase aos exercícios práticos.

Conforme esclarece Saviani (2009), a organização dos Institutos de Educação no Brasil ocorreu entre 1932 a 1939, mediante a reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932), e a reforma de Fernando de Azevedo em São Paulo (1933), ambas embasadas no ideário escolanovista. Almejava-se, naquele tempo, introduzir o conhecimento científico nas exigências pedagógicas.

Ainda, segundo o mesmo autor, a organização e a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais, ocorreram entre o período de 1939 a 1971, baseadas na elevação ao nível universitário dos institutos de educação de São Paulo e do Distrito Federal.

¹⁷ O método mútuo também é conhecido como método lancasteriano ou monitorial. Esse método apresentava “[...] resultados positivos no que se refere à eficiência e ao custo. [...]. Tal método apresentava-se como uma proposta de organização do ensino que compreendia todos os elementos constitutivos do fenômeno educativo, quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (INÁCIO; FARIA FILHO, 2004, p. 02).

¹⁸ “A reforma efetuada na Escola Normal em 1890 por Caetano de Campos pode ser considerada a única reforma que alterou significativamente o ideal da formação prática do professor e que alicerçou a escola no sistema escolar, a qual, com o crescimento do seu prestígio entre a população, passou a atrair cada vez reais o contingente feminino, que viu nela a oportunidade de educar-se e instruir-se” (ALMEIDA, 1995, p. 673).

A partir das reformas anteriormente citadas nos anos de 1932 e 1933, ocorreu uma organização nos cursos destinados à formação de professores, que por meio do Decreto-Lei n. 1.190 de 1939, efetivou-se a organização definitivamente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. “Esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, [...] se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia” (SAVIANI, 2009, p. 146). Nesse segmento, os três primeiros anos eram reservados ao estudo de disciplinas específicas e o último ano era destinado a uma formação didática.

Contudo, ressalta Saviani (2009) que com o golpe militar de 1964, ocorreram modificações no contexto educacional. Dentre elas a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério; a destinação dos cursos de pedagogia para a formação de professores destinados ao magistério e às especializações em educação, como inspetores, supervisores, orientadores e diretores. O mesmo autor ainda esclarece que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996, houve um advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e um novo perfil do Curso de Pedagogia¹⁹, por meio de um nivelamento, no qual o governo federal conseguiu fazer prevalecer sua visão.

Essas constatações nos levam a apontar que, o desenvolvimento do processo educativo no Brasil não aconteceu do dia para a noite, sendo que cada reforma proposta para o sistema educacional ocorreu com uma variação de muitos anos, e sempre ligada às questões socioeconômicas e políticas do período. Vale ressaltar neste momento que, no período que corresponde entre 1930 a 1990 foram muitos os acontecimentos relacionados às mudanças educacionais, a partir da promulgação de outras políticas. Todavia, discorrer sobre todos os fatos históricos, acerca da educação desse período, não é o objetivo deste estudo, haja vista que a proposta é

¹⁹ Decorridos 10 anos da promulgação da LDB em dezembro de 1996, após muitas discussões em torno da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o MEC lançou novas Diretrizes para o curso de Pedagogia. As diretrizes atuais para o curso de Pedagogia (2006) apresentam orientações e habilitações destinadas ao curso de pedagogia no Brasil. Das orientações gerais contidas no documento, é determinado no artigo primeiro que: “A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006” (BRASIL, 2006a, p. 01).

concentrar as análises sobre as políticas de formação docente no Brasil a partir do ano 2000.

Considerando o anteriormente exposto, apresentamos na continuidade o percurso histórico e os encaminhamentos dados às políticas públicas destinadas à formação docente no Brasil, no final do século XX, que caracterizam as políticas atuais em curso nas primeiras décadas do século XXI.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DE 2000

O final do século XX representa um marco na (re)formulação de políticas públicas destinadas ao sistema educacional no Brasil, entre elas as relacionadas à formação docente. Dentre as modificações no sistema educacional, partindo da perspectiva de que a educação é a alavanca salvadora da situação econômica do país, muitas transformações ocorreram durante a década de 1990. A partir desse período passaram a ser implementadas políticas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em especial aquelas destinadas à formação docente.

A partir daquele momento, as políticas públicas para a formação de professores no Brasil seguiram as determinações legais da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394 de 1996; dos Referenciais para a formação de professores, publicado em 1997 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em 2002.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo III, destinado à educação, cultura e desporto, na seção I, da educação, estabelece no artigo. 205 o direito de todos à educação, sendo dever do Estado e da família juntos com a sociedade promoverem essa educação. No que se refere à formação de professores, no artigo. 206, inciso V, fica estabelecida a valorização “[...] dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único” (BRASIL, 1988, p. 138) em todas as instituições de ensino mantidas pela União. Ainda assinala no artigo 207 que, “As universidades

gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 138).

Evidenciamos que, com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser direito de todos, ao instituir direitos sociais, bem como foram estabelecidos novos caminhos a serem trilhados na formação de professores, por uma perspectiva teórica. Mas foi com a aprovação da LDB nº 9.394 de 1996 que foram supostamente assegurados direitos específicos na educação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino no sistema educacional.

As atribuições dos profissionais destinados à educação, dentre eles o professor, são especificadas na LDB nº 9.394 de 1996, nos seguintes artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. **Art. 64.** A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. **Art. 65.** A formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de, no mínimo, trezentas horas. **Art. 66.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. *Parágrafo único.* O notório saber, reconhecido por universidade como curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. **Art. 67.** Os sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – Piso salarial profissional; IV – Proteção funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – Condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o

exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006). § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 2007, p. 35-36, **grifos nosso**).

A partir do supracitado é possível perceber que, a formação docente pode decorrer por meio de várias formas de cursos, conforme aquilo que preconiza a LDB nº 9394 de 1996. A fim de orientar essa formação, foram lançados pelo MEC em 1997 os “Referenciais para formação de professores”, que mediante a realização de seminários, discussões e análises críticas, passaram por reformulações, e foi publicada uma nova versão em 2002.

“Com esse documento o MEC vem contribuir para a sistematização do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas” (BRASIL, 2002b, p. 10), para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Este documento tem como ponto de partida uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e da organização institucional que lhe corresponde. Entretanto, é preciso reconhecer um limite que advém do atual momento histórico. Este documento atém-se à formação de professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental sem abranger as especificidades de 5º a 8º séries. Na verdade, ainda que a lei tenha formalizado o Ensino Fundamental de oito anos (tendendo a nove), existe na prática dos sistemas de ensino uma separação indesejável entre 1º a 4º e 5º a 8º séries, separação essa que se repete na formação de professores. É necessário que num futuro próximo as mudanças que ora se discutem, caminhem na direção do desenvolvimento de práticas educacionais que articulem creche, pré-escola e todo o ensino fundamental desde a formação de professores (BRASIL, 2002b, p. 18).

O documento é dividido em cinco partes, sendo elas: parte I “O papel profissional dos professores: tendências atuais”; parte II “Repensando a atuação profissional e a formação de professores”; parte III “Uma proposta de formação

profissional de professores”; parte IV “Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores”; e parte V “Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira”.

Na primeira parte, intitulada como “O papel profissional dos professores: tendências atuais” destacam-se o novo papel e o perfil do professor e, também, são apontadas as tendências da formação profissional. O documento registra que, a educação escolar e a formação de professores no contexto atual estão marcadas pela discussão em torno da qualidade da educação. Essa preocupação surgiu nos anos 1990, quando a qualidade na educação passou a ser almejada por todos, como um mecanismo de combate a pobreza. Nesse seguimento, o papel do professor é o de se adequar à formação dos alunos, visando propiciar qualidade na educação.

Em relação ao perfil docente está registrado no documento que: “Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do *status* social e nas precárias condições de trabalho” (BRASIL, 2002b, p. 31). No que se refere à situação da formação de professores no Brasil em 2015, segue o preconizado pela LDB nº 9.394 de 1996, sendo que as tendências da formação desse profissional partem, de maneira geral, para o desenvolvimento das competências do professor; na garantia de valorização da profissão, marcada pela aprovação de políticas públicas; em uma formação permanente, entre outras (BRASIL, 2002b).

Na segunda parte, “Repensando a atuação profissional e a formação de professores” são descritas as bases epistemológicas da educação e sobre a atuação do professor. As dimensões da atuação profissional do professor se encontram relacionadas às dimensões políticas e pessoais, por possibilitar o desenvolvimento do docente como profissional, como pessoa e cidadão. A natureza da atuação do professor, por sua vez, é marcada pela complexidade e singularidade da realidade escolar, assim como pela ação e pela reflexão de sua atuação pedagógica e construção de sua competência profissional.

A formação e o desenvolvimento profissional do professor partem de uma formação permanente, já que a formação no documento é “[...] entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor

disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional” (BRASIL, 2002b, p. 63).

A respeito da formação de professores à distância, o documento afirma que, essa modalidade de ensino se pauta em dois pilares, a saber:

O direito de professores e alunos de acesso ao incremento tecnológico que marca o mundo contemporâneo, oferecendo novas possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão, e as dificuldades que muitos professores enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país (BRASIL, 2002b, p. 74).

Ainda enfatizam que, a formação dos formadores reflete na educação básica. “O trabalho dos formadores referenda-se em situações educacionais distintas: o processo de formação de professores – e a realidade em que esses vão atuar” (BRASIL, 2002b, p. 77). Desse modo, “[...] precisam não apenas compreender as questões da formação de professores como também conhecer e dominar questões das salas de aula e escolas de educação básica nas quais trabalham ou trabalharão os professores” (BRASIL, 2002b, p. 77). Nesse seguimento, seu desenvolvimento profissional é contínuo.

Na terceira parte, nomeada como “Uma proposta de formação profissional de professores” são destacadas as competências profissionais e o conhecimento desse profissional. Conforme o exposto no documento, dentre as funções do professor destaca-se,

- participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- gerir os trabalhos da classe;
- propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- participar da comunidade profissional (BRASIL, 2002b, p. 81).

Seguindo essa perspectiva, a atuação do professor é delineada de acordo com suas funções, bem como, marcada por suas competências profissionais. A esse respeito destaca-se que, as competências profissionais de cada professor são

constituídas por “[...] objetivos gerais da formação de professores e seus desdobramentos em âmbitos de conhecimento profissional, formas de tratamento metodológico dos conteúdos, de organização curricular e de avaliação” (BRASIL, 2002b, p. 12), assim como, sua “[...] adaptação da organização institucional à concepção de formação proposta” (BRASIL, 2002b, p. 12).

Na quarta parte, “Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores” são enfocadas as indicações para a formulação de programas e currículos de formação desse profissional, que passa por oscilações de acordo com o nível de atuação do docente. Em um contexto geral,

O avanço no processo de profissionalização dos professores traz a necessidade, conforme aponta a nova LDB, de que a formação inicial seja realizada em nível superior – razão pela qual as indicações para a concretização da formação inicial são mais adequadas às ações de formação nesse nível de ensino. Entretanto, como a formação em nível médio é, e por algum tempo ainda será, uma realidade em muitos lugares do país, estão elencadas separadamente também tem indicações para a uma formação profissional de qualidade em nível médio (BRASIL, 2002b, p. 123).

O documento ainda aponta que,

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 2002b, p. 131).

E por último, na quinta parte, intitulada como “Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira” é descrita a relação existente entre a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional. Conforme registrado no documento, o empenho do docente, muitas vezes, ultrapassa e/ou oscila de acordo com sua progressão na carreira.

Atualmente, de modo geral, o empenho dos professores que atuam com responsabilidade e investem no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira não tem sido devidamente considerado. Os critérios mais comumente utilizados para progressão na carreira independem desse empenho: sobrevalorizam a titulação, os certificados e o tempo de serviço, que vale igual para todos, independentemente da qualidade da atuação e do desenvolvimento de competências profissionais (BRASIL, 2002b, p. 141).

Mesmo mediante da importância da progressão na carreira, visto que ela corresponde a uma evolução na remuneração, a mesma deve reverter, também, para seu desenvolvimento profissional, indo além da aquisição de *status* sociais, mas se empregando no aprimoramento pessoal, profissional e do processo educativo do estabelecimento de ensino no qual o docente atua.

Até o presente momento, tornou-se claro que, os conteúdos apresentados na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394 de 1996 e nos Referenciais para formação de professores, publicado em 1997 e reformulado em 2002, complementam-se entre si, e que, a partir da aprovação desses documentos, como consequência, ocorreu um afunilamento em prol da formação de professores. Assim, aconteceu paulatinamente, sob uma perspectiva teórica, um novo direcionamento na formação docente no Brasil, pautado em uma educação linear e única.

Entretanto, a própria legislação aprovada destinada à educação já desqualifica o professor. Os avanços proporcionados pela LDB nº 9.394 de 1996, acarretaram em “[...] benefícios que o país usufruiu, usufrui e usufruirá, o importante é compreendermos que por trás desse processo existe um grave problema estrutural que prejudica nosso desenvolvimento enquanto nação” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 66), já que o se prioriza por detrás da educação, nesse período, é o mecanismo econômico.

Entre os avanços da educação com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode-se destacar: consagra o princípio da avaliação como parte central da organização da educação nacional (arts. 8º e 9º); em relação à educação básica encontra-se a preocupação com a verificação com a verificação do rendimento escolar (art. 24); o professor como eixo central da qualidade da educação, o aperfeiçoamento continuado do professor, a avaliação do desempenho dos professores, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, define parâmetros para aplicação dos

recursos previstos em lei (art. 70); o artigo 72 apresenta formas de controle das receitas públicas aplicadas na educação, na tentativa de dar transparência ao processo (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 67-68).

Mesmo sendo apontados alguns supostos avanços na educação, a aprovação da LDB nº 9.394 de 1996 seguiu a perspectiva neoliberal, difundida na sociedade no momento de sua aprovação. As questões educacionais ficaram em um segundo plano, com o intuito de mostrar as carências dos estabelecimentos de ensino, para propagar a necessidade de privatização. Na realidade, o documento usa essa estratégia para justificar a privatização da educação.

Na verdade,

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desorientação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central (DOURADO, 2001, p. 50).

Em decorrência dessas modificações, a formação docente configura-se como uma capacitação pedagógica de caráter técnico na qual se busca, de maneira geral, uma titulação e não propriamente a aquisição de melhorias na formação e nas condições de trabalho. Em consequência temos aí a presença de uma fragmentação na formação profissional do educador, que deveria avançar para uma perspectiva completa, formadora de qualidade,

[...] em decorrência da importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais –, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de educação na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharias todas, direito, economia, psicologia etc.). A idéia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais mal formados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para

aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normalistas. É absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade (DEMO, 2002, p. 79).

Desse modo, compreendemos que a qualidade do ensino é fundamental para a formação de bons profissionais, ou seja, de bons professores, já que cabe ao docente mediar e transmitir o conhecimento, bem como embasar o conhecimento básico ou formador das demais profissões, ou como é enfatizado nos discursos nas ementas governamentais, o professor é um agente social de transformação. Entretanto, para atender tal proposto é preciso ter uma boa formação.

Outro ponto que merece consideração, que se encontra expresso nos Referenciais para formação de professores, é a própria justificativa da sua elaboração. No documento foi declarado que ele surgiu em decorrência da necessidade de proporcionar uma educação escolar de qualidade, lembrando-se que, ele foi aprovado junto às reformas educacionais ocasionadas a partir do final do século XX. Nessa perspectiva, foi registrado nos referenciais que “[...] cabe ao MEC propor ações e políticas que possam ser referências para todos, socializando discussões e sistematizando propostas que propiciem avanços significativos, para que mudanças necessárias aconteçam e se consolidem” (BRASIL, 2002b, p. 15).

Ainda assinalam que,

Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. É, portanto, uma referência em relação à qual os atores podem se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades (BRASIL, 2002b, p. 16).

Dessa forma, consideramos que o documento afirma a adoção dos princípios neoliberais, pois apresenta orientações gerais para a formação docente, sobre uma perspectiva nacional e internacional, sem levar em consideração que cada país possui suas peculiaridades, nas quais as orientações tendem a oscilar em sua efetivação. Ainda elucida que, os referenciais são pontos referenciais na formação docente, mas ressalta que: “A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não

permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único” (BRASIL, 2002b, p. 16). Afirmativa essa que demonstra a falta de coerência nos escritos contidos no documento.

É importante destacar, as participações internacionais nas tomadas de decisões nacionais presentes nesse documento. A esse respeito, está registrado na parte introdutória do documento, que: “Inúmeros são os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos nos últimos tempos como forma de acelerar o processo que leva à melhoria da educação escolar” (BRASIL, 2002b, p. 23). Dentre os compromissos internacionais são destacados aqueles que foram preconizados pela UNESCO no Relatório Jacques Delors, publicado em língua portuguesa no ano de 1996, que aponta a nova base epistemológica para a educação do século XXI.

Sobre essa temática o referencial traz o seguinte registro:

A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento – conhecimento como “Relatório Jacques Delors” – foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser*. Essa perceptiva, que configura uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, coloca uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual. O próprio relatório enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz (BRASIL, 2002b, p. 25-26, **grifos no original**).

Seguindo essas orientações, o MEC elaborou os Referenciais para formação de professores, a fim de atender à nova concepção de educação e dar um direcionamento ao professor frente às modificações no sistema educacional, defendidas pela UNESCO. Dessa maneira, os referenciais destinados à formação docente no Brasil não conseguem atender especificamente a todas as necessidades nacionais, já que sua promulgação está subordinada às orientações e à concepção de educação propostas por organizações internacionais, como a UNESCO.

Ainda, dando prosseguimento às determinações legais que orientam a formação docente no Brasil, temos o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002, que visam à regulamentação da formação docente em nível nacional. Uma discussão sobre essa temática será elaborada na continuidade deste estudo, como objeto da próxima unidade.

3.2 DIRETRIZES ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2002)

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, em nível superior, propagada pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação, apontamos que o documento tem o intuito de organizar a formação do professor da educação básica a partir de uma perspectiva nacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior complementam o publicado anteriormente nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores. Vale destacar que, ambos os documentos apresentam orientações gerais que direcionam o funcionamento dos cursos de graduação no Brasil.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Macedo (2000) afirma que,

A área de formação de professores tem indicado constantemente os seus problemas e buscando equacioná-los, há anos, construindo alternativas na prática cotidiana dos cursos de formação. Ao invés de dialogar com essa história, o documento opta por entender que os problemas da educação serão resolvidos por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogenizador (MACEDO, 2000, p. 02).

O documento está vinculado ao proposto pela LDB nº 9.394 de 1996, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à educação infantil, ao ensino fundamental e médio e às recomendações propostas nos parâmetros e referenciais curriculares destinados à educação básica.

No documento fica determinado que,

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 61).

Temos, também, no documento as orientações para o desenvolvimento da atividade como docente, partindo da utilização do uso de tecnologias; da propagação de hábitos de coletividade e acolhimento à diversidade; uso de práticas investigativas, elaboração de projetos; visando proporcionar a aprendizagem do educando. Além do que, são apontados os princípios norteadores para a formação docente em diferentes modalidades e etapas da educação básica, como:

I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002a, p. 62).

Sobre os cursos de formação de professores ficou determinado que, esses cursos devem enfatizar as competências necessárias para a atuação desses profissionais. Seguindo essa orientação, o projeto pedagógico de cada curso de formação docente deve levar em consideração as competências docentes necessárias aos professores para o trabalho de ensinar na educação básica, entendendo que, “[...] – A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio

metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002a, p. 63)²⁰. Além disso, essa formação deve estar relacionada com os conhecimentos exigidos para cada modalidade ou para cada nível de ensino e, também, com os valores sociais e com o papel da escola na formação humana.

Referente à organização institucional, está escrito no documento que,

I. a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II. será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; III. as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV. as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; V. a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; VI. as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; VII. serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; VIII. nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica (BRASIL, 2002a, p. 64-65).

As competências profissionais do docente, ao longo do curso de formação, segundo o documento, devem passar por avaliação, e também os cursos de formação só terão a autorização, reconhecimento e credenciamento mediante a avaliação de um corpo de profissionais especializados. A organização da matriz curricular do curso fica sob a responsabilidade da instituição, que fará a seleção e o ordenamento dos conteúdos que a compõem. Quanto à organização e à alocação

²⁰ Em relação ao princípio da ação-reflexão-ação é oportuno destacar que é um princípio educativo. Segundo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...], na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 38-39).

de espaços e tempos curriculares que compõem a matriz, fica proposto que se deve partir da articulação dos eixos, tais como:

I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica; V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002a, p. 66).

A partir do exposto nesse documento, fica claro que a duração do curso de formação será designada ao Conselho Pleno e que cada instituição possui flexibilidade na realização de projetos, desde que os mesmos estejam atrelados aos eixos articuladores que compõem a matriz curricular. Fica estabelecido, ainda, no documento que, com a promulgação dessa diretriz, os cursos de formação docente têm o prazo de 02 (dois) anos para se adequarem às orientações. O MEC, juntamente com outras instituições, articulará e coordenará “[...] a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (BRASIL, 2002a, p. 68).

Como podemos constatar, a formação do professor envolve conhecimentos específicos de sua área de atuação, bem como, abrange acontecimentos referentes ao campo social, político, econômico e cultural, existentes na sociedade. Compreendemos que a discussão acerca da formação de professores, nas duas últimas décadas, foi intensificada pela necessidade de se conceber uma formação que atenda às exigências do mundo contemporâneo, principalmente aquelas referentes ao mundo do trabalho. Nesse segmento, a formação docente deve possibilitar a formação de um profissional capaz de dar conta dos desafios inerentes à sua profissão. Fato esse que torna a formação desse profissional complexa, em virtude de sua abrangência.

Entendemos que, a formação docente é um processo que transpõe os limites das salas de aula das universidades, ela não é composta apenas do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e as práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática

docente. Deste modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar prosseguimento ao exercício da mesma faz parte da práxis do professor.

Visando superar os desafios presentes na formação desse profissional, temos como exigência curricular dos cursos de formação docente, a realização do Estágio Supervisionado, por se constituir numa possibilidade de articulação entre teoria e prática e de desenvolvimento das habilidades necessárias à docência, ou seja, refletindo na prática de ensino desse profissional.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto que a formação docente se dá a partir da relação feita entre teoria e prática e na reflexão diária de seu exercício. Portanto, o Estágio Supervisionado contribui diretamente no processo de formação dos educadores; pois, por meio dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com a sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

A respeito do Estágio Supervisionado Buriolla (2001) assinala que ele “[...] é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto [...]” (BURIOLLA, 2001, p. 13). Da mesma forma, Pimenta (1995) descreve o estágio como “[...] as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]” (PIMENTA, 1995, p. 21). A autora ainda destaca que “Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão” (PIMENTA, 1995, p. 21). Mas, nas palavras de Buriolla (2001), “O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente” (BURIOLLA, 2001, p. 13).

A partir dessas reflexões, entendemos o estágio como via fundamental na formação do professor, é essencial considerar que ele tem a possibilidade de relacionar teoria e prática, conhecimentos do campo de trabalho e conhecimentos pedagógicos, entre outros fatores. Assim, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá. Compreende-se, assim, que os cursos de formação de professores devem relacionar teoria e prática com os componentes curriculares, sem nunca isolá-los. Por isso, o Estágio Supervisionado deve ser considerado como um componente que articula o

conhecimento construído durante a vida acadêmica, preparando os discentes para aplicá-lo em sala de aula como profissionais.

A importância do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores é indiscutível. Não é por acaso que os Estágios Supervisionados possuem relevância nos currículos dos Cursos de Licenciatura no Brasil, uma vez que se constituem em oportunidades de vivências específicas da docência. Por essa razão, essas experiências devem transcender a mera obrigação curricular.

A partir dessa afirmação, consideramos que o Estágio Supervisionado não é apenas uma exigência curricular, mas um período de preparação e de formação do acadêmico, no qual se almeja vincular os aspectos teóricos da docência com os aspectos práticos. Nesse processo, disponibilizado durante a graduação, ocorre um intercâmbio entre a teoria presente nos estudos oferecidos pelo curso de graduação, e a prática oferecida no cotidiano presente nas instituições de ensino. Conseqüentemente, a teoria e a prática se misturam (*práxis*), nesse processo é possível perceber a presença dos embasamentos teóricos adquiridos na graduação nos trabalhos práticos do educador.

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de professores. “Podemos conceituar Estágio Supervisionado, portanto, como qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua de forma eficaz para sua absorção pelo mercado de trabalho” (OLIVEIRA; CUNHA, 2006, p. 06). Esta experiência é necessária para a educação profissional, pois oferece a oportunidade de integrar os discentes com a área onde atuarão e integrar teoria e prática, baseando-se no uso do conhecimento adquirido na vida profissional e acadêmica.

Corsi e Lima (2005) afirmam que,

Cada professor passa pelo processo de formação atribuindo significado ao que é visto segundo seus próprios referenciais familiares, escolares, religiosos e outros. Assim, [...], o professor passa por um *processo identitário* que envolve a construção de uma *maneira de ser e estar na profissão*. [...] a prática docente não é composta somente por acontecimentos objetivos; os recursos pessoais são o que permite ao professor enfrentar e superar situações vivenciadas durante o exercício da profissão (CORSI; LIMA, 2005, p. 176, **grifos das autoras**).

Nessa perspectiva, consideramos fundamental que o futuro graduado, tenha acesso durante sua formação, a esse instrumento prático (estágio) indispensável ao desempenho de sua possível atividade profissional. Nessa vertente, as contribuições do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores são inegáveis, pois além de promoverem um contato direto com o possível campo de trabalho, contribuem para uma inter-relação entre os componentes curriculares e a prática.

A partir desses levantamentos, apontamos que prática do estágio deve ser considerada um momento de experiências importantes no qual o professor possa firmar seu conhecimento teórico e prático, que são necessários a sua atuação profissional. Esta prática formativa deve, ainda, dar condições para que o futuro professor entenda a docência como profissão que se realiza em espaço e tempo específicos.

Essas indicações prioritariamente devem orientar a prática docente. Para tanto, o estágio docente precisa ser o núcleo em torno do qual gira o currículo acadêmico, uma vez que o conhecimento acadêmico e teórico só se torna útil diante de problemas concretos. Nessa direção, conforme Gómez (1995), o pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode ser apreendido. O mesmo autor lembra que a prática deve ser um processo de investigação e não um contexto de aplicação de teorias.

Sob esta ótica, o Estágio Supervisionado se firma como momento de constituição dos saberes docentes. Saberes esses que vão além dos acadêmicos e envolvem o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão. Assim, o aluno-professor, ao pensar seu fazer docente deve, conforme Arroyo (2000), mapear suas práticas a partir de uma reflexão sobre as escolhas feitas, as ações desenvolvidas, os conteúdos trabalhados e as avaliações realizadas. Por consequência, deve buscar novos posicionamentos e metodologias que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula, tornando a relação teoria-prática uma constante. Isso pode ser vivenciado pelo aluno-professor em situação de Estágio Supervisionado. Consideramos que, o estágio contribui para uma formação inicial que possibilita a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, e contribui na promoção de uma prática de ensino como processo investigativo a ser desenvolvido pelo aluno-professor.

Um tema tão discutido como o Estágio Supervisionado na formação de professores requer uma atenção maior das academias, dos professores, dos

educandos no ensino superior. O Estágio Supervisionado na formação inicial constitui-se em etapa formativa sem a qual não se pode pensar em formação docente de qualidade, para todas as licenciaturas, por proporcionar uma aquisição inestimável de informações, que são fundamentais na formação docente sob a perspectiva qualitativa.

Atualmente, em relação à formação de professores, também contamos com os direcionamentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que segue o posicionamento e a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que também apresentam orientações a serem seguidas pelo sistema educacional nos anos de 2011 a 2020.

Na interpretação de Ronca (2011), “A análise da conjuntura nacional e internacional permite afirmar que os próximos dez anos [...] serão decisivos, tanto para o desenvolvimento do país como para a consolidação dos ganhos obtidos na educação” (RONCA, 2011, p. 79). Conforme entende a autora, nos últimos anos, o Brasil avançou economicamente, politicamente, cultural e socialmente, diante da adoção de medidas políticas que visam a tornar o Brasil um país desenvolvido.

Em relação à educação, Ronca (2011) afirma que, “[...] nos últimos anos, no Brasil, também na área da educação, aconteceram mudanças profundas: estamos prestes a atingir a universalização do ensino fundamental” (RONCA, 2011, p. 85). Em contrapartida, os índices de evasão e repetência escolar são alarmantes, seguidos por um déficit na qualidade do ensino.

Faltam-nos, ainda, consolidar a educação do campo, a educação escolar indígena e o atendimento à EJA, enquanto modalidades importantes da Educação Básica, resultados de lutas sociais pelo direito à diferença no contexto da igualdade social e que, ainda, necessitam de maior consolidação, tanto no que se refere ao acesso e permanência bem-sucedida dos estudantes, quanto na formação dos professores que nelas atuam (RONCA, 2011, p. 87).

São vários os desafios a serem superados para melhorar a educação no país, dentre eles, aprimorar a formação inicial e continuada dos professores. A esse respeito a autora aponta dois fatores que visam à melhoria da qualidade da educação, sendo eles: “[...] o estabelecimento de normalização para o regime de colaboração entre os diferentes entes da Federação (União, Estados e Municípios) e

o aperfeiçoamento da Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação” (RONCA, 2011, p. 99). Até o presente momento, seguindo a mesma perspectiva de outras determinações legais mencionadas anteriormente, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as orientações da CONAE trilham o mesmo caminho.

Rosso et al. (2010) ressalta que com a LDB n°. 9.394 de 1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, ocorreram modificações na formação destinada aos professores. Contudo, mesmo diante da constatação de alguns avanços, as condições objetivas do trabalho do professor, assim como o significado profissional e social do professor, não estão claramente determinados nesses documentos. Em função disso, entendemos que, a formação docente, mesmo passando por alterações a partir do final do século XX, ainda necessita de modificações, já que essas transformações atingiram uma pequena parte dos desafios existentes na formação desse profissional.

Saviani (2011) ressalta que os desafios em torno da formação docente se encontram presentes nos documentos que orientam essa formação, como nas Diretrizes Curriculares. Dentre os desafios, o autor destaca:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da Educação Superior’; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático [...]; f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2011, p. 14).

Conforme ele escreve, enfrentar os desafios é uma tarefa complexa, por envolver modificações em todo o sistema educacional. A superação desses desafios implica em novas perspectivas, como: um curso de formação de professores com qualidade, por meio de uma concepção orgânica, centrada no padrão das faculdades e universidades; uma política educacional que enfatize a formação

docente e cursos com longa duração; organização e funcionamento de cursos de formação de professores que favoreçam ao estímulo intelectual, com espaços para o ensino e a pesquisa; articulação entre o funcionamento da escola e os estabelecimentos formativos; articulação entre a teoria e a prática e uma carreira profissional valorizada.

Percebemos que, os problemas referentes à formação docente estão relacionados com as condições precárias do próprio trabalho docente. Dessa maneira, “[...] com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará” (SAVIANI, 2011, p. 18). Se isso ocorresse de fato, o dilema sobre a qualidade da educação seria, conseqüentemente, resolvido.

Em relação às diretrizes, entendemos que sua proposta está associada às mudanças na sociedade e na educação, ocorridas nos anos 1980 e 1990 no Brasil. Nesse sentido, configuram-se como um complemento e um aperfeiçoamento das políticas públicas aprovadas anteriormente a sua promulgação. Sobre essa temática, no documento está escrito que,

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação (BRASIL, 2002a, p. 03).

Compreendemos que, a formulação das diretrizes destinadas à formação de professores surgiu como resultado das “exigências” presentes na sociedade naquele momento histórico, que no caso priorizava a educação como uma alavanca para o desenvolvimento do país. É importante destacar que, atualmente, a educação continua sendo ressaltada como força motriz para o desenvolvimento do país, tanto que nas políticas públicas destinadas à educação, esse pensamento é constantemente reafirmado. Isso supostamente justifica a necessidade de um direcionamento nas políticas destinadas à formação docente, já que em um contexto totalizador, recai sobre o professor o déficit da educação.

Nesse seguimento de desenvolvimento educacional, que fomentou as modificações no sistema educacional no final do século XX, a formação de professores era considerada tradicional, não atendendo ao perfil do docente necessário para a nova realidade educacional. Dentre as atividades consideradas inerentes ao trabalho docente, além das propostas na LDB de 1996, são destacados nas diretrizes:

I. o ensino visando à aprendizagem do aluno; II. o acolhimento e o trato da diversidade; III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. o aprimoramento em práticas investigativas; V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002a, p. 61-62).

Nesse enfoque, as atividades peculiares dos professores atualmente se encontram ligadas à formação de um profissional flexível, pronto a se adaptar ao desenvolvimento do processo educativo. Perspectiva essa reafirmada na CONAE, que apresenta um direcionamento educacional para os próximos dez anos, no qual afirma que para o país continuar se desenvolvendo economicamente, socialmente, politicamente e culturalmente é necessário investir na educação. Para atingir tal proposição é destacada a importância em superar os desafios educacionais, como os referentes à formação de professores, já que os docentes estão em contato direto com o cotidiano educacional.

Ao defender uma prática flexiva “[...] os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos” (PIMENTA, 1996, p. 86), não tendo voz ativa no processo de ensino e aprendizagem, apenas reproduzindo o proposto pelo sistema educacional que, por sua vez, encontra-se marcado por intencionalidades. Conforme Pimenta (1996), a formação de professores,

[...] envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (PIMENTA, 1996, p. 85).

A formação de professores é marcada, de acordo com Pimenta (1996), por três processos, sejam eles: “[...] *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional)” (PIMENTA, 1996, p. 85, **grifos da autora**). Assim, a formação desse profissional não ocorre de forma isolada ou individualizada, mas junto com o desenvolvimento de suas relações sociais.

O fato é que, atualmente, percebemos nas políticas públicas destinadas à formação do professor, a presença de um profissional fragmentado. Não ocorre uma preocupação completa e rigorosa com a qualificação desse profissional, mas uma formação para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Nessa vertente, a educação surge no contexto social como um artefato que mascara o sentido real propagado pelo Estado, que utiliza de forma ideológica o sistema educacional para atender seus interesses econômicos e políticos.

Ao analisarmos as contradições presentes nos documentos normativos destinados à formação docente, evidenciamos que suas determinações fogem de um parâmetro nacional, justamente pelo fato de atenderem aos interesses do mercado, que não se restringe ao contexto e à realidade educacional nacional, mas global. Por conseguinte, torna-se necessário estudarmos uma organização internacional que apresenta os encaminhamentos destinados à educação do Brasil e do mundo capitalista para esse novo século/milênio.

A UNESCO propõe orientações específicas para as políticas que visam à formação e ao desenvolvimento humano por meio da educação nos países em desenvolvimento. Em função disso, uma discussão sobre essas questões educacionais e sobre formação de professores, em especial os documentos que carregam uma perspectiva de intervenção para a solução dos problemas educacionais do Brasil e da América Latina, é objeto de estudos da nossa próxima seção.

4 A UNESCO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO: O CASO BRASIL

Nessa seção apontamos as recomendações e as orientações propostas pela UNESCO para a formação docente no Brasil, nos documentos²¹ nomeados “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina” (2007) e “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe” (2013). O estudo visa demonstrar, por meio de uma análise documental, a vinculação direta ou indireta da UNESCO no direcionamento das políticas públicas destinadas à formação de professores da educação básica, a partir da década de 2000.

Entendemos que, de início, é interessante falar um pouco sobre a UNESCO, quando ela foi fundada e quais eram os seus objetivos primeiros. Em seguida mostrar que, no percurso histórico, suas funções foram se alterando de acordo com o movimento do capital e ela passou a ser, dentro da ONU, um organismo formulador de políticas voltadas para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e orientador na elaboração de políticas sociais e, em especial, aquelas relacionadas à saúde, à educação, à habitação dos países pobres, ou dos países em desenvolvimento. Nesse caso está o Brasil, que recebe orientações para a realização de políticas sociais e públicas, dentre elas aquelas voltadas para a educação e para a formação humana em geral, sobretudo as destinadas ao mundo do trabalho.

Em função disso, é importante lembrar que, a UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, data na qual foi aprovada uma constituição que passou por alterações ao longo dos anos. Na constituição da UNESCO, consta que sua criação foi:

Aprobada en Londres el día 16 de noviembre de 1945 y modificada por la Conferencia

²¹ Dentre os documentos analisados neste estudo, destacamos que alguns foram produzidos por solicitação da UNESCO. Contudo, por serem documentos organizados por outros autores e não especificamente pela Organização, não são considerados, segundo a mesma, como documentos da UNESCO e sim como projetos que foram apoiados por ela. Dessa maneira, a UNESCO faz questão de deixar claro que não são de sua responsabilidade as argumentações contidas nos referidos documentos.

General en sus reuniones 2a, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 10a, 12a, 15a, 17a, 19a, 20a, 21a, 24a, 25a, 26a, 27a, 28a, 29a y 31a. Los gobiernos de los Estados Partes en la presente Constitución, em nombre de sus pueblos, declaran: Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz; Que, en el curso de la historia, la incomprensión mutua de los pueblos ha sido motivo de desconfianza y recelo entre las naciones, y causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra con harta frecuencia; Que la grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas; Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen um deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua; Que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Por estas razones, los Estados Partes en la presente Constitución, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar e intensificar lãs relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas. En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta (UNESCO, 2013b, p. 07-08)²².

²² “Aprovada em Londres em 16 de novembro de 1945, e alterada pela Conferência Geral na segunda reunião, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 10a, 12a, 15a, 17a, 19a, 20a, 21a, 24a, 25a, 26a, 27a, 28a, 29a e 31ª. Os governos dos Estados Participantes na presente Constituição em nome de seus povos declaram: Que, uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz; que, no curso da história, a incompreensão mútua dos povos tem sido uma fonte de desconfiança e desconfiança entre as nações, e por causa de suas diferenças têm em guerra com muita freqüência; Que o grande e terrível guerra que acaba de terminar foi possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens, e em seu lugar os princípios, explorando a ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças; Que a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, da liberdade e da paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de responsabilidade e de apoio mútuo; Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não chegaria o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos, e, portanto, a paz deve ser fundado na solidariedade intelectual e moral da humanidade. Por estas razões, os Estados Participantes desta Constituição, acreditando na necessidade de garantir todo o acesso pleno e equitativo à educação, busca irrestrita da verdade objetiva e da livre troca de ideias e conhecimentos, resolver desenvolver e reforçar as relações entre os povos e para capacitá-los a entender melhor uns aos outros e adquirir conhecimento mais preciso e verdadeiro da vida um do outro. Consequentemente, eles decidem criar a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, com o objetivo de avançar, através da cooperação de nações do mundo nas áreas de educação, ciência e cultura, os objetivos da paz internacional e do bem-estar comum da humanidade, para a realização dos quais estabeleceram as Nações Unidas, a sua Carta proclama” (UNESCO, 2013b, p. 07-08, **tradução nossa**).

Esse delineamento prévio aponta que, a UNESCO foi criada em 1945 com o intuito de estabelecer a paz mundial e um bem-comum nas relações estabelecidas entre os seres humanos. Para atender tal proposto, a organização direciona orientações sobre educação, ciência e cultura, para ser atendida pelos governos participantes da ONU. Evidenciamos anteriormente que existem alguns traços contraditórios nessas proposições, pois cada país é marcado por suas particularidades, conseqüentemente não é possível estabelecer uma paz internacional seguindo um único padrão de direcionamento.

Essa organização “[...] se define como um catalisador da proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 94), principalmente aquelas que se referem ao sistema educacional, por intermédio do estabelecimento de normas, de projetos, de parâmetros e de redes de comunicação. Seguido por um acompanhamento técnico, o direcionamento da UNESCO se firma no aprimoramento da educação mundial.

A missão compartilhada da UNESCO, segundo a organização, não se restringe apenas ao Brasil, mas se estende para outros países, principalmente países periféricos. “Esta missão é compartilhada na medida em que, longe de ser solitária, é desempenhada em parceira com outras organizações internacionais, governos, organizações não-governamentais e sociedades civis” (UNESCO, 2004, p. 33). Nesse contexto, a UNESCO desempenha um papel de “[...] constituir um **fórum central destinado à articulação dos temas éticos, normativos e intelectuais do mundo contemporâneo**” (UNESCO, 2004, p. 33, **grifos no original**), por meio de um intercâmbio com outros países.

A UNESCO cria e articula ideias com vários países, principalmente com os países membros, bem como, estimula a concretização de seus ideais, por meio de diversos mecanismos, como programas e projetos. Nesse sentido, a UNESCO utiliza-se de uma série de recursos para que seu intuito e seus interesses sejam acatados. Para atender tal proposto,

[...] constitui ela uma **rede de Escritórios Regionais e Nacionais**, em crescente descentralização, que atuam nos diversos países-membros. As ações, entretanto, se por um lado, envolvem os governos, que contribuem com verbas, por outro lado, incluem nessa rede **grande número de organizações não-governamentais**,

reconhecendo o significado cada vez maior do terceiro setor. Deste modo, **a UNESCO preconiza e ajuda a realizar a interação entre governos e sociedades civis**, que constitui uma das chaves para que as políticas públicas democráticas se materializem. Em âmbito mundial, cerca de 350 organizações não-governamentais mantêm relações oficiais com a UNESCO e centenas de outras trabalham em projetos específicos. Essa imensa teia tem adquirido um **grande poder de diálogo e mobilização**, de tal modo que a Organização pode atuar como promotora do entendimento e catalisadora dos mais variados recursos, enquanto desenvolve uma visão que chega às raízes da realidade (UNESCO, 2004, p. 36, **grifos no original**).

Na América, o direcionamento de suas ações se restringe aos países da América Latina e do Caribe. Segundo os propósitos da UNESCO, esse encaminhamento decorre dos desafios da globalização, que marca a região com o crescimento econômico e ao mesmo tempo com desigualdades sociais. “Esta fragilidade se deve em parte ao atraso de reformas orientadas para justiça social, com respeito às reformas econômicas e políticas” (UNESCO, 1998, p. 05). Diante desse contexto, a educação se apresenta como “[...] um fator decisivo para a construção da paz, alcançar um desenvolvimento duradouro e consolidar a democracia” (UNESCO, 1998, p. 05).

Nas palavras de Evangelista (2012), “[...] na América Latina e Caribe, a UNESCO é uma das organizações que disseminam propostas de reconversão por meio de mudanças nas formas de preparo docente” (EVANGELISTA, 2012, p. 69). A adequação do docente a sua realidade é o ponto chave empregado nas estratégias defendidas pela UNESCO, propagadas nas políticas públicas iniciadas em 1990.

A esse respeito, a organização aponta que,

Através do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, a UNESCO tem colaborado significativamente para que a educação constitua em fator chave dos debates dos Chefes de Governos, Presidentes, Ministros, empresários e líderes sociais, com a convicção de que, desta maneira, contribua para a transformação econômica, política e social da América Latina e Caribe, seguirá promovendo foros, convidando a projetar o futuro, animando e mobilizando a cooperação internacional para ajudar à transformação que a educação requer nos tempos atuais (UNESCO, 1998, p. 07).

Tendo em vista esse posicionamento, as orientações propostas pela UNESCO destinadas aos países membros, foram gradualmente sendo incorporadas às diretrizes e políticas legais. Essa incorporação nas decisões dos países são marcadas, em especial, pela organização de “[...] novas Conferências, nas quais se pode analisar os avanços e os impasses na educação” (GOMIDE, 2010a, p. 04).

Sobre o contexto brasileiro, a UNESCO afirma que:

Ao Brasil, com seus flagrantes contrastes e contradições, suas enormes diferenciações internas, potenciais que demoram a serem realizados, se impõem desafios os mais variados para fazer avançar mudanças sociais que o tornem uma nação mais justa e promissora. Há os desafios mais ‘antigos’ – como o da universalização das ofertas escolares convencionais e da elevação da qualidade da educação escolar básica; assim como os ‘novos’, que vêm sendo postos pelas transformações mais recentes, como os de recriação da vida urbana e de uma urbanização sustentável, a que se associam os de proteção e promoção dos jovens, de eliminação da violência e do crime organizado; e os que estão já emergindo como os de superação da exclusão cultural e de valorização das diferenças culturais e da promoção da tolerância, de consolidação de um sistema nacional de inovações, de fazer avançar a inclusão digital e, sobretudo, os da abertura de novas sendas de sociabilidade para os crescentes efetivos de idosos. Vale dizer, o Brasil pede uma agenda mais ousada de desenvolvimento humano para vencer tais desafios. (UNESCO, 2004, p. 12).

Nota-se que, são vários os desafios a serem enfrentados no território brasileiro, visando melhorias no desenvolvimento humano. Conforme o citado pela UNESCO, os desafios serão superados se ocorrer um “[...] vigoroso empenho de governo e sociedade civil na eliminação das disparidades sociais, étnicas e econômicas e no estímulo à alteridade e tolerância como base da solidariedade e coesão” (UNESCO, 2004, p. 32), sendo que a chave para o processo se encontra centrada na educação. Vale ressaltar que, a organização delega à educação a responsabilidade de mudar os problemas sociais existentes no Brasil, mas se esquecem de ressaltar como uma educação igualitária poderá resolver todos os desafios no cenário brasileiro, sem levar em consideração as desigualdades sociais.

No Brasil a participação da UNESCO decorre em forma de parcerias, nas quais são estabelecidos projetos e acordos com órgãos governamentais e não governamentais, tais como: “[...] apoio institucional, técnico e/ou financeiro a eventos e iniciativas governamentais e não-governamentais, proposição e experimentação de inovações e da produção e disseminação de conhecimentos e subsídios a

política pública” (UNESCO, 2004, p. 52). Desse modo, a organização possui um livre espaço e conta com apoio para disseminar suas orientações, seja por meio de órgãos governamentais e ou não governamentais.

Nesse marco, a UNESCO Brasil conta com Escritórios Antenas para levar adiante seu mandato nas áreas de educação, cultura, desenvolvimento social, ciência, meio ambiente e comunicação. Esses postos avançados estão instalados em sete grandes capitais brasileiras: Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Cuiabá, Porto Alegre e Natal. Baseados em acordos de cooperação com Estados e Municípios, as unidades permitem desenvolver parcerias inovadoras com autoridades e instituições locais, além da própria sociedade civil (UNESCO, 2004, p. 109).

A escolha dessas capitais está relacionada aos índices socioeconômicos e de desenvolvimento humano existentes nessas regiões que, normalmente, apresentam-se baixos, ou que são marcadas por altos índices de violências, entre outros fatores que dificultam o conjunto do desenvolvimento social. Todavia, consideramos que a escolha dessas regiões é uma estratégia da organização (UNESCO), por possuírem um grande número populacional de pessoas e que, assim, os seus encaminhamentos atingirão um maior número de indivíduos.

Levando em consideração a forma de atuação da UNESCO anteriormente exposta, apresentamos nesta seção o papel da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil. A finalidade é mostrar como os encaminhamentos dessa organização se fazem presentes nas políticas destinadas à formação de professores no Brasil.

4.1 O DESAFIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A VISÃO DA UNESCO

Vimos, anteriormente, que no final do século XX, algumas leis foram aprovadas, como a Constituição Federal de 1988; a LDB nº 9.394 de 1996; os Referenciais para formação de professores de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, com o intuito de direcionar a formação de professores no sistema educacional brasileiro. O

problema é que, muitas vezes, o contido nesses documentos normativos fica restrito ao âmbito legal, pois, na realidade, sua concretização ainda passa por muitos desafios.

Apontamos que, os desafios enfrentados na formação de professores estão relacionados com a estruturação das políticas públicas que orientam e normalizam esse segmento educacional. Molina e Lara (2005) relatam que, a estruturação dessas políticas está relacionada com as políticas internacionais, que buscam atender aos seus interesses políticos e econômicos. Nesse sentido, suas determinações fogem do parâmetro nacional, por se envolverem em um contexto global. Sobre a influência dos organismos internacionais na educação brasileira, Gomide (2010b) afirma que,

Agências multilaterais como a UNESCO, Banco Mundial e CEPAL, organizadas desde o momento pós Segunda Guerra, se organizaram para disseminar um conjunto de ideias, consideradas essenciais para o país ascender à economia de 1º mundo. Na década de 1990 realizaram, em conjunto, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, considerada um marco histórico para a política educacional, pois disseminou no Brasil e América Latina um conjunto de reformas educacionais, inaugurando, portanto, uma nova concepção de educação articulada ao momento histórico (GOMIDE, 2010b, p. 03).

Neste contexto, ocorreram paulatinamente modificações no cenário educacional brasileiro, marcado pela participação em algumas conferências, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien²³, realizada na Tailândia em 1990, que formulou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Conferência de Nova Delli²⁴, em 1993; e a Conferência de

²³ Essa conferência é considerada “[...] um marco histórico para a política educacional, visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico” (GOMIDE, 2010a, p. 110). Nessa conferência ocorreram discussões importantes sobre a perspectiva de universalizar a educação para todos, bem como, estabelecer a educação como direito e obrigatoriedade.

²⁴ Na Conferência de Nova Delli, foi reforçado o exposto na Conferência de Jomtien, no qual foi enfatizada a educação básica, destacando as séries iniciais, bem como, “Reconheceram a importância da educação como promotora de valores humanos necessários para enfrentar os problemas sociais mais urgentes focalizados no combate à pobreza, no aumento de produtividade, melhoria nas condições de vida e na proteção ao meio ambiente, distorcendo o papel social da escola na apropriação da herança cultural” (GOMIDE, 2010a, p. 110).

Dakar²⁵ em 2000. Ao participar dessas conferências internacionais, o Brasil firmou acordos como os demais países participantes, seguindo as orientações da UNESCO, atendendo às recomendações oferecidas por essa organização, sem desenvolver políticas educacionais que atendam às reais necessidades existentes no contexto socioeconômico, político e cultural local. É importante destacar ainda que, a aceitação desses acordos envolve financiamentos, pois eles estão relacionados aos interesses econômicos gerais, sobretudo da ONU.

Destacamos que, a partir da Conferência de Jomtien, o Brasil passou a integrar o grupo de países periféricos considerados com problemas referentes ao analfabetismo e à universalização da educação básica. Por consequência, tivemos a promulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujo “[...] objetivo mais amplo era assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12-13). Dessa maneira, entendemos que, o governo nacional procurou atender às orientações e ao tratado firmado internacionalmente.

Assim sendo, dentre as organizações internacionais que desenvolvem ações referentes ao sistema educacional brasileiro, destacamos a influência da UNESCO. A escolha dessa organização internacional está relacionada ao fato de que ela repassa orientações, critérios, prioridades e diagnósticos direcionados aos países-membros, conforme afirmam Noma e Lara (2009). Fator esse que torna evidente sua influência na agenda política dos países que são membros dessa organização.

Dentre os documentos aprovados pela UNESCO, destacam-se aqueles que se referem à educação, como o “Relatório Delors”, que foi utilizado como mecanismo de orientação para o desenvolvimento de ações de cunho educacional para vários países, em especial os países em desenvolvimento. Esse relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido também como “Relatório Delors”, foi elaborado para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. A elaboração desse relatório teve início em 1993, o qual foi “[...] concluído em setembro de 1996, teve a contribuição de

²⁵ Nessa conferência se reafirmou novamente o compromisso de fortalecer os mecanismos e acelerar as propostas de educação para todos, analisando os resultados pós 1990, bem como, redefinindo novos prazos e metas. “Esta Conferência adiou para o ano 2015 o alcance das metas previstas em Jomtien e consolidou a educação básica, redefinida a de nível fundamental como prioridade da política educacional” (GOMIDE, 2010a, p. 113).

especialistas de todo o mundo, características que o torna imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (DELORS, 2001, p. 09).

Esse relatório é composto por três partes, nas quais apresenta pistas e recomendações que priorizam a educação como precursora no desenvolvimento do país. A primeira parte refere-se à perspectiva dos horizontes, na qual está registrado que o fenômeno da globalização é uma característica do século XXI, o que exige uma reflexão conjunta, no que se refere às estruturas e ao papel das organizações internacionais. Nesse documento, a educação é concebida como uma utopia orientadora, cuja finalidade é de “[...] ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um compreenda a si mesmo” (DELORS, 2001, p. 50).

Dessa maneira, a educação passa a ser considerada como elemento de superação dos problemas sociais, já que na visão da organização “[...] cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso” (DELORS, 2001, p. 68). Portanto, os sistemas de ensino “[...] devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (DELORS, 2001, p. 68).

O documento determina que é preciso refletir “[...] sobre a idéia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa” (DELORS, 2001, p. 85). Estabelecendo novas relações entre as políticas de desenvolvimento e as educativas, a partir da generalização e do enriquecimento da educação básica.

A segunda parte faz referência aos princípios abordados no documento, que são descritos sob a proposição de quatro pilares:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do

contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alterando com o trabalho. • *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. • *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2001, p. 101-102, **grifos no original**).

Nessa perspectiva, a educação abrange um conjunto de ideias a partir do qual deve futuramente “[...] inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (DELORS, 2001, p. 102). A partir das ideias contidas no documento fica determinado que, por meio da educação, seguindo esses quatro pilares, o homem tende a melhorar seu relacionamento interno e externo nas relações desenvolvidas em sociedade. Porém, a UNESCO, não aponta que, o homem está inserindo em uma sociedade que não é estática, mas que se modifica não apenas pelo segmento educacional, mas pelo conjunto das transformações socioeconômicas e políticas, e a educação é um seguimento que compõe o conjunto social.

Esse relatório aponta que a chave para a solução dos problemas do século XXI é a educação ao longo da vida, na qual todos os indivíduos devem aproveitar as oportunidades que estão postas na sociedade. Desse modo, no documento, afirma-se que tudo que existe na sociedade pode ser considerado um instrumento educativo, para que o indivíduo possa aprender e desenvolver os seus talentos.

Nesse cenário, a educação é utilizada como uma forma de atendimento aos interesses do capital, propagando que todos os indivíduos têm acesso às mesmas oportunidades de forma igualitária, ignorando as desigualdades sociais presentes no país. Na interpretação de Rodrigues (2006), a proposta de educação ao longo da vida, na realidade é um alargamento da educação, que visa de forma estratégica atender ao capital,

[...]; como uma ‘adequação’ dos sistemas de ensino às necessidades do sistema. A educação ao longo da vida passa a ser uma idéia profícua para dar respostas a este novo trabalhador, que quer/precisa se sentir incluído nessa sociedade do conhecimento. Essa perspectiva ou estratégia, passa a ser apresentada ‘como um

remédio para todos os males’, inclusive para uma força de trabalho que o próprio capital tende a tornar supérflua. Assim, a referida proposta passa a ser prescrita como a solução para a crise das relações sociais; para a ineficiência da escola; para a empregabilidade; enfim, para a construção de todas as competências necessárias; para a construção da coesão social; para uma educação intercultural. E, como tal, ganha *status* de uma estratégia global de aprendizagem e, sob o argumento de igualdade de oportunidades, acaba por aprofundar substancialmente as desigualdades (RODRIGUES, 2006, p. 11-12).

A partir do exposto, compreendemos que, ocorre uma desqualificação dos saberes produzidos na e pela escola, ou seja, uma disseminação no sistema educativo do saber prático para atender a lógica do mercado de trabalho. Esse posicionamento ocorre justamente pelo fato de o sistema educativo desenvolver seu trabalho em conformidade com o sistema capitalista. Romper com essa consonância implica, por sua vez, em mudanças que abrangem o modo de produção – capitalismo – como um todo.

Partindo dessa afirmativa, atualmente, temos no cenário educacional “[...] um esforço voltado para consolidar a igualdade, mediante a inclusão de comunidades – índios, negros, portadores de deficiências – que historicamente são excluídas do direito à educação e desconsideradas em suas peculiaridades” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 03). Esses princípios são ressaltados e consagrados na educação nacional brasileira, expostos na LDB de 1996. Todavia, a promulgação da lei não garante sua eficácia e efetivação na prática, ou seja, não garante que a maioria da população brasileira tenha acesso, permanência e qualidade educacional de forma igualitária.

A terceira parte do Relatório refere-se às orientações mais gerais, ela determina que deve ocorrer um “[...] reforço na educação básica; daí a importância dada ao ensino primário e suas aprendizagens básicas clássicas, como: ler, escrever e calcular, podendo exprimir-se [...] numa linguagem que facilite o diálogo e a compreensão” (DELORS, 2001, p. 149, **grifos no original**). Esse trabalho afetará, de maneira positiva, todas as demais esferas educacionais, como o ensino secundário e o ensino superior, a fim de atender à perspectiva da educação ao longo da vida. Expectativa essa, que na realidade atende aos interesses do capital, com o intuito de promover uma aceitação passiva da maioria da população para a lógica do mercado de trabalho.

Seguindo as orientações enfatizadas por Delors (2001) na terceira parte do Relatório, temos as orientações destinadas aos professores, no capítulo 07, nomeado “Os professores em busca de novas perspectivas”. Nesse capítulo é delegado ao professor um papel determinante no desenvolvimento do aluno, ao propiciar um ensino eficaz, partindo do princípio de que a educação deve ocorrer ao longo da vida.

O documento preconiza que, o professor possui um papel decisivo na formação de condutas positivas ou negativas por parte dos alunos mediante o acesso aos estudos. Em função disso, os professores “[...] devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 2001, p. 152). Dessa maneira, recai no professor a responsabilidade de transmitir uma educação de qualidade, sem levar em consideração que a vida do aluno é marcada pela realidade existente na sociedade e que essa realidade não deve ser desconsiderada, pois faz parte da sua formação. A educação é visualizada como linear e única, desconsiderando os contextos e os agentes envolvidos no processo educacional.

Na verdade, o discurso referente à profissionalização e ao desenvolvimento do trabalho do professor “[...] visa atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino” (DIAS, 2014, p. 16). Atendendo desse modo, a lógica do mercado de trabalho, com a projeção de um modelo a ser seguido, principalmente pela massa popular.

Entretanto, graças aos diferentes posicionamentos políticos, assim como pelo fato de que a sociedade é composta por indivíduos diferentes fisicamente e psicologicamente, as determinações políticas não são absolutas, pois elas estão sujeitas a mudanças. Fato esse que nos permite pensar na idéia utópica da possibilidade da promulgação de novas políticas destinadas à formação docente, que não apresentem um modelo ou um perfil a ser seguido, mas a identificação desse profissional, a partir de uma perspectiva qualitativa. É oportuno destacar que, consideramos ser uma idéia utópica, justamente pela impossibilidade dessas modificações políticas acontecerem na atual conjuntura da sociedade capitalista.

O documento ainda destaca que,

É evidente que melhorar a qualidade dos professores, do processo pedagógico e dos conteúdos do ensino não deixa de levantar diversos problemas cuja solução não é fácil. Os professores reivindicam, e com razão, condições de emprego e um estatuto que testemunhem o reconhecimento de seus esforços. É preciso dar-lhes os instrumentos de que necessitam para poderem desempenhar melhor as suas várias funções. Em contrapartida, os alunos e a sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar deles que cumpram a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades (DELORS, 2001, p. 165-166).

A partir do exposto, observamos que, o Relatório Delors aponta propostas de ação política para o século XXI. Todavia, as condições reais são mascaradas por ideologias que defendem que a educação é a chave para o desenvolvimento humano, como, também, disseminam uma concepção individualista, que não leva em consideração o contexto socioeconômico, político e cultural do indivíduo.

No Relatório Delors “[...] a educação é colocada como a chave mágica para a resolução de todos os problemas que se referem à justiça social, sendo capaz de favorecer o desenvolvimento humano e está apta a contribuir no alívio da pobreza mundial” (MALANCHEN, 2008, p. 184). A formação destinada ao professor, apontada nesse documento, parte de uma formação superior, não necessariamente as fomentadas pelas universidades, na qual se “[...] coloca que a formação inicial possa ocorrer com vínculos entre universidade e os institutos de formação” (MALANCHEN, 2008, p. 184).

Na realidade, “[...] o professor no relatório é visto como um profissional responsável pelas mudanças almejadas no século XXI e que deve possuir competências pedagógicas adequadas para trabalhar com o ideário do futuro como: tolerância, pluralismo” (MALANCHEN, 2008, p. 184) entre outros. Dessa forma, partindo do princípio que a educação é a alavanca salvadora do mundo, a formação do professor tende a seguir o exposto no Relatório Delors. Assim, a formação do educador no século XXI é direcionada ao mercado de trabalho, no qual o professor torna-se um trabalhador flexível, para as necessidades existentes nesse contexto, já que a educação passa a ser diretamente destinada a atender as demandas do mercado de trabalho.

Retomando a perspectiva exposta no Relatório Delors, relacionada à formação de professores no Brasil, temos a proposta da UNESCO, no documento

nomeado como “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina”, publicado em 2007 e organizado por Sônia Balzano, que foi elaborado de acordo com os princípios defendidos pela UNESCO. Esse documento é composto por 06 (seis) textos e uma carta, nos quais se registram as principais análises e discussões relacionadas à valorização do professor, apresentadas no Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente²⁶, realizado no Rio de Janeiro em 2006.

O texto intitulado como “América Latina e Caribe: situação educacional atual e desafios a enfrentar”, é um resumo da palestra ministrada por Ana Luiza Machado, que apresentou um balanço do cumprimento das metas estabelecidas para atingir uma educação para todos. Conforme Machado (2007),

Em 2000, em Dacar, Senegal, os países participantes do Fórum Mundial de Educação renovaram seis importantes compromissos com Educação para todos (EPT): (1) ampliar e melhorar a educação da primeira infância; (2) universalizar a educação primária de boa qualidade; (3) satisfazer as necessidades de educação de jovens e adultos; (4) diminuir em 50% o número de analfabetos; (5) suprimir as disparidades de gênero na educação primária e secundária; (6) melhorar a qualidade da educação (MACHADO, 2007, p. 10).

Para atender a esses compromissos, Machado (2007) ressalta que, mudanças foram realizadas nos países participantes, entretanto, os obstáculos ainda persistem marcados pela desigualdade social, em especial no que se refere à qualidade do ensino. Nesse sentido, mudanças no sistema educacional são fundamentais, dentre as quais Machado (2007) destaca,

(1) maior flexibilidade das leis e das normas; (2) maior ênfase nas competências do que nos conteúdos informativos; prática docente que atenda a todos em sua diversidade; (3) escola que se responsabilize pelos resultados da aprendizagem dos alunos, e na qual a participação e a deliberação coletiva são a tônica da gestão; (4) e, por fim, sociedade que priorize a educação como fundamental para o desenvolvimento humano, político, social e econômico do país (MACHADO, 2007, p. 13).

²⁶ “O objetivo do encontro é disseminar estudos e pesquisas sobre políticas de carreira, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em países da América e da Europa. [...] é promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Ministério da Educação, Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (Orealc), da Unesco, e Ministério da Educação do Chile” (BRASIL, 2006b, p. 01).

A respeito do professor, Machado (2007) esclarece que a maior parte das modificações no sistema educacional se encontra firmada na figura do professor. O professor, de acordo com o documento, deve estar em constante estágio de aprendizagem e se adequando às situações que lhe forem apresentadas, visando às melhorias consideradas necessárias na educação do novo século, ou seja, que atenda aos interesses do mercado.

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tornam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002, p. 161).

Nesse sentido, o promulgado nas políticas públicas destinadas à formação docente tende a firmar as determinações e orientações de organizações como a UNESCO, como o sentido empregado na educação ao longo da vida. Assim, temos a materialização de múltiplas facetas no processo de formação docente no Brasil, amparadas legalmente pelo Estado Nacional.

Já o texto “Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI” foi o tema abordado por Magaly Robotino Campos, durante a realização do seminário. Campos (2007) elucida que,

[...] a docência é uma profissão com vocação, sentido humano e capacidades político-técnicas; a profissão docente é um tema de política pública; a profissão docente requer uma perspectiva e um desenvolvimento integral; o desenvolvimento da profissão docente necessita de atores setoriais com alianças e estratégias intersetoriais: a avaliação de desempenho e a carreira docente são fundamentais, porém, como parte de uma proposta e desafio maior (CAMPOS, 2007, p. 16).

Entretanto, consideramos que, ser professor não pode ser resumido em um ato vocacional. Ser professor é ser um profissional como em qualquer outra profissão, que têm direitos e deveres. Ao relacionar que o desenvolvimento profissional docente à uma vocação, está por consequência se desvalorizando o professor, em especial quando se difunde o ideário de que os desafios educacionais estão centralizados, justamente, na prerrogativa desse profissional ter ou não a vocação para ser professor.

Essa autora aponta ainda que, nas últimas décadas, com as modificações ocorridas na sociedade, como as transformações na estrutura familiar; a propagação dos meios de comunicação e de tecnologias de informação; a inserção da mulher no mercado de trabalho; entre outras, fez com que fossem atribuídas novas responsabilidades à escola e ao docente. Nesse novo enfoque, tanto a escola como os docentes passaram a assumir os papéis que antes eram de responsabilidade da família e da Igreja (CAMPOS, 2007).

Sabemos que, a maioria das famílias encontra, hoje, grandes dificuldades para educar os seus filhos com os valores culturais humanos, que são os grandes responsáveis pelo processo de humanização dos sujeitos. Dificuldades essas que estão associadas à lógica do mercado de trabalho, em decorrência do comprometimento temporal e do desenvolvimento psicológico do trabalhador, que deve se adequar e ser flexível diante do mercado competitivo. Com essas dificuldades, atribui-se, por meio da legislação, à escola e ao professor a função de educarem as crianças preparando-as com os valores morais e éticos necessários para viverem em sociedade e com o domínio do conhecimento científico exigido para o mundo do trabalho. Cobra-se da escola que ela corrija as divergências sociais por meio dos conteúdos disciplinares. Nesse posicionamento, o sistema educacional atende aos interesses políticos.

Diante dos avanços tecnológicos e das transformações, Campos (2007) descreve que, essas transformações não estão sendo acompanhadas pelos docentes, que ainda realizam um trabalho embasado na “[...] transmissão de informações, memorização de conteúdos, passividade frente às inovações educacionais, trabalho individual etc.” (CAMPOS, 2007, p. 16). A fim de modificar essa situação, deve ocorrer uma renovação sobre a profissão docente, na qual o professor deve,

(1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes (CAMPOS, 2007, p. 17).

Nessa visão, segundo Campos (2007), o profissional docente deve ser integral, visando melhorias na educação básica. Para tanto, deve ocorrer uma valorização sobre os bons profissionais, bem como em sua carreira, investindo no fortalecimento dessa profissão. O direcionamento da educação, nessa perspectiva, assume o sentido de um instrumento passivo para propagar a igualdade democrática e a eficiência social, ou seja, contribui apenas para uma adequação ao sistema econômico.

Freitas (2002), discutindo sobre a mesma questão, menciona que, ocorre um processo de regulação de habilidades para o trabalho, de atitudes e capacidades do professor, com o intuito de abranger os indivíduos que têm acesso à educação básica. O que se pode perceber, a partir dessa visão, é que o trabalho docente acaba comprometido com o ideário político-ideológico e com a conformação e a manutenção do capitalismo.

E por último, temos no documento, a Carta do Rio de Janeiro, que foi assinada ao término do seminário, por representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)²⁷, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)²⁸, do Conselho Nacional de Secretários de

²⁷ A CNTE “Os Trabalhadores em Educação do Brasil estão com sua organização consolidada. Mas, para isso muita luta teve de ser travada. [...]. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Atualmente, a CNTE conta com 43 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados” (BRASIL, 2014a, p. 01).

²⁸ “A Undime é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída no dia 10 de outubro de 1986. Sua sede se localiza na capital da República, em Brasília. [...]. A sua missão é articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. [...]. A Undime organiza e promove pesquisas, reuniões, seminários e fóruns voltados à educação pública, cidadã e de qualidade para todos e, além disso, mantém contatos com sindicatos, confederações, associações, organizações não governamentais, movimentos sociais, redes e demais entidades da sociedade civil, que tenham interesse no processo educacional. Estabelece, também, relações com as três esferas do poder público: Judiciário,

Educação (CONSED)²⁹ e do MEC. O intuito dessa carta foi estabelecer o comprometimento dos órgãos presentes no seminário na criação de uma comissão nacional, com a finalidade de dialogar e viabilizar uma política nacional que valorize os profissionais da educação.

Em síntese o documento “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina”, apresenta os principais debates realizados no Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente (2006). Enfatiza o desenvolvimento do trabalho do professor como um desafio, já que o sistema educacional é complexo, mas não como um mecanismo impossível de ser alcançado. Reitera a visão da UNESCO e deposita na educação a responsabilidade de promover as mudanças necessárias para uma convivência harmônica entre os homens em sociedade.

Nesse sentido, o documento é uma utopia orientadora, com a finalidade de documentar os desafios enfrentados pelos professores na finalidade de efetivar uma educação para todos com qualidade e possíveis soluções que visem a valorizar o profissional em educação no Brasil e na América Latina. Não obstante, essas orientações seguem uma perspectiva que apresenta o professor como o grande responsável pela melhoria da educação, sem levar em consideração sua formação e os desafios que estão presentes no contexto educacional.

Todavia, como visualizamos ao longo do estudo, a interferência da UNESCO, não assegura que suas orientações e seus encaminhamentos, sejam realmente relevantes e que ajudem a solucionar os problemas da realidade nacional. O ponto em questão é, justamente, o fato de suas orientações seguirem os patamares de

Legislativo e Executivo, almejando contribuir para a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação. Ao longo de sua existência, a Undime legitimou-se como instância representativa da educação nos municípios brasileiros, desempenhando papel importante nos processos de discussão, formulação e implementação de políticas nacionais de educação. E se tornou referência nacional, especialmente quando se trata de ações objetivas que busquem a melhoria do ensino público brasileiro” (BRASIL, 2014c, p. 01).

²⁹ “O Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O Consed tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Dentre as atividades do Conselho estão: participar na formulação, implementação e avaliação das políticas nacionais de educação; coordenar e articular ações de interesse comum das Secretarias; promover intercâmbio de informações e de experiências nacionais e internacionais; realizar seminários, conferências, cursos e outros eventos; desenvolver programas e projetos; e articular com instâncias do governo e da sociedade civil. O Consed é composto pelo Fórum de Secretários(as) de Educação, a Presidência, a Junta Fiscal e a Secretaria-Executiva” (BRASIL, 2015b, p. 01).

observações internacionais, de forma generalizada e não os nacionais, de acordo com a realidade de cada país, além de estarem ligadas aos interesses e à lógica do capital e do mercado de trabalho.

É importante esclarecer que, “O Brasil é um país federativo. E um país federativo supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder” (CURY, 2002, p. 171). Dessa forma, temos propagadas no cenário brasileiro algumas disparidades regionais, que por sua vez, afetam a capacidade administrativa e financeira dos governos.

Com a globalização a conduta do Estado em relação à educação piorou muito, já que:

Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas (CURY, 2002, p. 178).

A partir dessa reflexão, compreendemos que as decisões referentes ao desenvolvimento do sistema educacional no Brasil não ocorrem de forma igualitária em todo o território nacional que é marcado pela desigualdade social. O país sofre com a posição do Estado em relação aos compromissos sociais e com a interferência de agências e organizações internacionais. Fato esse, que nos permite afirmar que, a educação igualitária e de qualidade, conforme o proposto nos documentos legais, apenas encontra respaldo no amparo teórico, já que na prática as políticas educacionais são marcadas por oscilações e nem sempre se efetivam de fato como deveriam acontecer.

Recentemente, em relação à formação docente, a UNESCO lançou o documento denominado como “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe” de 2013. O documento está dividido em duas partes, nas quais se destacam o contexto atual das políticas públicas destinadas à formação de professores e as orientações e os critérios para a

elaboração de políticas destinadas à formação docente na América Latina e no Caribe.

Na primeira parte, intitulada como, “O Estado da arte sobre as políticas docentes na região”, são apresentadas as características da profissão docente e as políticas públicas destinadas aos professores na América Latina e no Caribe. Nesse segmento são apontados os elementos do contexto regional da América Latina e do Caribe. A esse respeito está registrado no documento que:

A pesar de los esfuerzos y avances de las últimas décadas en relación con el crecimiento económico, el desarrollo social y la democratización de los sistemas políticos, persisten en la región de América Latina altos niveles de pobreza y desigualdad. En el año 2009, la pobreza alcanzaba al 33,1% de la población regional, incluido un 13,3% de pobreza extrema. La distribución del ingreso en estos países está entre las más desiguales del mundo (UNESCO, 2013a, p. 21)³⁰.

Justamente, pelo fato de a América Latina e o Caribe serem marcados por altos índices de pobreza e desigualdade social, justifica-se ser necessária a intervenção de medidas que visem à universalização da educação, conforme as propostas pela UNESCO. Diante do apresentado no documento, sob um ponto de vista geral, a maioria dos professores é do sexo feminino e pertence à classe social média e baixa. Dentre as problemáticas enfrentadas no desenvolvimento da profissão, o documento cita o alto número de aluno por sala para cada educador; a baixa remuneração financeira e o déficit de oportunidades no desenvolvimento profissional.

Ainda são destacadas no documento as características das organizações docentes na região, que aponta o seguinte:

Las organizaciones gremiales o sindicales del magisterio surgieron en América Latina durante la década del veinte del siglo pasado, ampliándose en las tres décadas siguientes durante la etapa de consolidación de los sistemas educativos nacionales. El surgimiento de dichas organizaciones tiene como antecedente la creación de organizaciones mutuales y también de orientación pedagógica que, en varios países de

³⁰ “Apesar dos esforços e avanços das últimas décadas em relação ao crescimento econômico, o desenvolvimento social e a democratização dos sistemas políticos, persistem na região da América Latina, altos níveis de pobreza e desigualdade. No ano de 2009, a pobreza alcançava 33,1% da população regional, incluindo 13,3% da pobreza extrema. A distribuição de renda nestes países está entre as mais desiguais do mundo” (UNESCO, 2013a, p. 21, **tradução nossa**).

la Región, existieron desde las últimas décadas del siglo XIX (UNESCO, 2013a, p. 28)³¹.

Conforme o apresentado no documento, na América Latina e no Caribe existe três tipos de organizações, como os sindicatos nacionais; as associações e os colégios de profissionais. Os sindicatos não possuem fins lucrativos e visam a organizar e representar os professores sobre várias temáticas, como as referentes aos interesses coletivos e individuais e condições de salário e trabalho e, também, na implementação das políticas educativas.

Já as associações são organizações que tendem a representar os interesses de seus membros. “En ese sentido, las asociaciones profesionales tienden a considerar que sus asociados disponen de un conocimiento especializado, ejercen un control autónomo de su trabajo y comparten normas éticas sobre su tarea” (UNESCO, 2013a, p. 29)³². E os colégios são organizações que possuem um reconhecimento oficial, cuja “[...] la finalidad de ordenar el ejercicio de una profesión, a la vez que defienden los intereses de sus colegiados” (UNESCO, 2013a, p. 29)³³.

En síntesis, las formas organizativas que predominan son los sindicatos y las asociaciones profesionales. A su vez, estas organizaciones adoptan formas de gobierno que van desde asambleas y conducciones con renovación periódica hasta dirigencias con una gran acumulación de poder y escasa integración de la disidencia interna. El tamaño, el nivel de sindicalización y el grado de consolidación de esas organizaciones docentes también pueden ser extremadamente variables. Asimismo, la agenda de demandas y reivindicaciones de las organizaciones sindicales docentes puede ser agrupada en tres temas: temas económico-corporativos, como la mejora del salario, las condiciones de trabajo, los estatutos y otras normas reguladoras del trabajo docente; políticocorporativos, como la participación en procesos de toma de decisiones de las políticas educativas y escolares; y temas político-ideológicos, como el cuestionamiento

³¹ “As organizações gremiais ou sindicais do magistério que surgiram na América Latina durante a década de vinte do século passado, e foram ampliando-se nas três décadas seguintes durante a etapa da consolidação dos sistemas educativos nacionais. O surgimento destas organizações tem como antecedentes a criação de organizações mutuais e também de orientação pedagógica que, em vários países da região, existiram desde as últimas décadas do século XIX” (UNESCO, 2013a, p. 28, **tradução nossa**).

³² “Nesse sentido, as associações de profissionais tendem a considerar que seus associados dispunham de um conhecimento especializado, exercem um controle autônomo de seu trabalho e dividem normas éticas sobre sua tarefa” (UNESCO, 2013b, p. 29, **tradução nossa**).

³³ “[...] a finalidade de organizar o exercício de uma profissão, é a vez de quem defendem os interesses de seus colegiados” (UNESCO, 2013a, p. 29, **tradução nossa**).

a las orientaciones ideológicas generales de la política educativa o de la orientación general de un gobierno [...] (UNESCO, 2013a, p. 36)³⁴.

Sobre a formação inicial de professores são apresentadas as características dos sistemas de formação inicial na região, nos quais se destaca que, as instituições formadoras se distinguem em quatro, sendo elas:

1. Las universidades que, a través de facultades de educación u otras unidades académicas, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar y en otros exclusivamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa. **2.** Universidades Pedagógicas: En el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario, algunos países crearon Universidades Pedagógicas como una estrategia para mejorar la formación inicial y permanente de los docentes, fortalecer la investigación académica como un medio para resolver problemas educativos y servir a la vez como referente cultural en las sociedades donde se desempeñan. [...] **3.** Institutos Pedagógicos Superiores (Institutos Normales Superiores o Institutos Superiores de Educación): instituciones de nivel terciario no universitario. [...] **4.** Escuelas Normales: instituciones de educación secundaria cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar. Usualmente son dependientes, académica y administrativamente, de los Ministerios o Secretarías de Educación (UNESCO, 2013a, p. 37-38, **grifos no original**)³⁵.

³⁴ “Em síntese, as formas organizacionais que predominam são os sindicatos e as associações profissionais. Na sua vez, estas organizações adotam formas de governo que vão desde assembleias e conduções com renovações jornalísticas até diligências com uma grande acumulação de poder e falta de integração da discórdia interna. O tamanho, o nível de sindicalização e o grau de consolidação dessas organizações docentes também podem ser extremadamente variáveis. Assim mesmo, a agenda de demandas e reivindicações das organizações sindicais docentes pode ser agrupada em três temas: Temas econômico-corporativos, como a melhoria de salário, das condições de trabalho, os estatutos e outras normas reguladoras do trabalho docente; temas político corporativos, como a participação em processos de tomada de decisões das políticas educativas e escolares; e temas político-ideológicos, como o questionamento às orientações ideológicas gerais da política educativa o da orientação geral de um governo” (UNESCO, 2013a, p. 36, **tradução nossa**).

³⁵ “**1.** As universidades, através das faculdades de educação ou outras unidades acadêmicas, formam docentes em alguns países para todo o sistema escolar e em outros exclusivamente para a educação secundária. Estas instituições realizam também investigação e extensão educativa. **2.** Universidades Pedagógicas: No trajeto das instituições formadoras de docentes a nível terciário, alguns países criaram Universidades Pedagógicas como uma estratégia para melhorar a formação inicial e permanente dos docentes, fortaleceu a investigação acadêmica como um meio de resolver os problemas educativos e serviram como referente cultural nas sociedades onde se desempenham. [...] **3.** Institutos Pedagógicos Superiores (Institutos Normais Superiores o Institutos Superiores de Educação): Instituições de nível terciário no universitário. [...] **4.** Escolas Normais: Instituições de educação secundária cujo propósito é a formação de professores de educação primária e, em alguns casos, de educação pré-escolar. Usualmente são dependentes, acadêmica e administrativamente, dos Ministérios ou Secretarias de Educação” (UNESCO, 2013a, p. 37-38, **grifos no original, tradução nossa**).

O documento assinala que, o período dos estudos pedagógicos destinados à formação de professores em média tem a duração de 03 (três) a 05 (cinco) anos, dependendo da instituição e do país. No que se refere à qualidade desses estudos e a disponibilidade de professores, está exposto que ocorre uma oscilação entre as regiões. A esse respeito destaca-se que em vários “[...] países en que se estima que la oferta es muy superior a las necesidades, lo que se expresa en desempleo de profesores egresados de las instituciones de formación, especialmente en el nivel primario y secundario inferior” (UNESCO, 2013a, p. 40)³⁶.

Em relação às orientações curriculares, mesmo sem um estudo de cunho comparativo entre os países, está registrado no documento que, os países dessa região apresentam semelhanças em suas deficiências. Normalmente temos a presença de uma diversidade de currículos em diferentes programas, mesmo mediante da existência de diretrizes curriculares nacionais, principalmente em decorrência da presença de instituições privadas.

Sobre a regulamentação dos programas de formação de professores, o documento expõe que:

Si bien históricamente en la Región ha predominado una formación docente de carácter estatal, el crecimiento de la oferta privada ha generado una amplia y heterogénea gama de programas de formación docente con escasa regulación. Pero, aun cuando se trate de instituciones estatales, igualmente se constatan brechas entre la formación inicial, las reformas curriculares y los contextos escolares. Por tal motivo, en línea con tendencias internacionales, varios países están incursionando en la elaboración de referentes o estándares de contenidos y de desempeño para la formación inicial docente asociándolos a emergentes pruebas de egreso (UNESCO, 2013a, p. 42)³⁷.

Também são mostrados temas críticos referentes à formação inicial atual, como os referentes ao baixo nível de formação das pessoas que ingressam nos

³⁶ “[...] países que se estima que a oferta é muito superior às necessidades, expressa-se no desemprego de professores ingressados das instituições de formação, especialmente no nível primário e secundário inferior” (UNESCO, 2013a, p. 40, **tradução nossa**).

³⁷ “Historicamente na região predominou uma formação docente de caráter estatal, o crescimento da oferta privada gerou uma ampla e heterogênea gama de programas de formação docente com escassa regulação. Mas, inclusive quando se trate de instituições estatais, igualmente constatam-se brechas entre a formação inicial, as reformas curriculares e os contextos escolares. Por este motivo, em linha com tendências internacionais, vários países estão trabalhando na elaboração de referentes ou padrões de conteúdos e de desempenho para formação inicial docente associando a emergentes avaliações de egresso” (UNESCO, 2013a, p. 42, **tradução nossa**).

estudos pedagógicos; o déficit da qualidade dos programas de formação; a falta de experiência de professores recém-formados em trabalhar com alunos de grupos sociais desfavorecidos; e a falta de capacidade de algumas instituições públicas em propiciar qualidade no ensino.

A respeito da formação continuada, é apontado no documento que, em um contexto geral, na maior parte dos sistemas educativos do mundo ocorre um grande esforço em propiciar uma formação continuada aos professores, já que essa prática tende a refletir na prática de ensino do professor. A incorporação da formação continuada como uma necessidade para o desenvolvimento do trabalho do docente teve início com as reformas educacionais ocasionadas nos anos 1990, conforme aponta o documento, a saber:

En los años noventa, las políticas de reforma centradas en la calidad de los aprendizajes enfatizaron la comunicación al profesorado de los cambios en el currículum, los materiales, los métodos de enseñanza y las modificaciones a la organización escolar que estas entrañaban. Así, los contenidos de cursos, talleres, encuentros y demás formas de capacitación tuvieron más un fin utilitario que el propósito de brindar opciones para mejorar el ejercicio de la profesión [...] Una de las consecuencias relevantes de las reformas educativas de los noventa fue el desarrollo de procesos de institucionalización del derecho a la profesionalización de los docentes y la consecuente determinación de las instancias gubernamentales encargadas de coordinar y regular la formación docente continua (UNESCO, 2013a, p. 58-59)³⁸.

Conforme o afirmado no documento, entendemos que, as reformas educacionais ocorridas a partir de 1990, intensificaram a participação do Estado nas políticas públicas destinadas ao sistema educacional, como aquelas referentes à formação de professores no Brasil. Todavia, é oportuno lembrar que, a intervenção do Estado nas políticas de formação docente, a partir do final do século XX, decorreu de modificações no capitalismo, como a adoção de políticas neoliberais.

³⁸ “Nos anos 90, as políticas de reforma centradas na qualidade das aprendizagens enfatizaram a comunicação ao professorado nas trocas do currículo, os materiais, os métodos de aprendizagem e as modificações à organização escolar que estas compreendiam. Assim, os conteúdos dos cursos, oficinas, encontros e demais formas de capacitação tiveram mais um fim utilitário que o propósito de brindar opções para melhorar o exercício da profissão [...]. Uma das consequências relevantes das reformas educativas dos anos 90 foi o desenvolvimento de processos de institucionalização do direito à profissionalização dos docentes e a consequente determinação das instâncias governamentais, encarregadas de coordenar e de regular a formação docente continuada” (UNESCO, 2013a, p. 58-59, **tradução nossa**).

Consta ainda no documento que, os cursos destinados à formação continuada se distinguem de acordo com as seguintes categorias:

a) Cursos, talleres o seminarios de **actualización** que tienen como propósito fundamental poner al día a los docentes con nuevos conocimientos científicos de las distintas disciplinas del currículum y del ámbito pedagógico en función de los cambios curriculares. En estas acciones juegan un rol importante las instituciones académicas. Siendo una línea necesaria conlleva el riesgo del distanciamiento del contexto escolar donde se realiza el proceso educativo. **b)** Procesos de **aprendizaje entre pares**, a nivel de la unidad educativa o grupos territoriales (microcentros), basados en la reflexión sobre la práctica pedagógica y orientados a la producción de saberes pedagógicos. Esta estrategia, altamente valorada en la literatura especializada actual, tiene innegables ventajas por la conexión con la realidad y los desafíos que encuentran los docentes en su práctica. Como contrapartida, estas estrategias son de gran complejidad pues se trata de ir más allá del mero intercambio de experiencias – que puede ser más bien plano o anecdótico – incapaz de generar aprendizajes profundos. **c) Especializaciones**, generalmente mediante programas de postítulos, que permitan a docentes generalistas desempeñarse adecuadamente en una disciplina determinada, como también capacitarse para funciones específicas, en un ciclo educativo o en determinados ámbitos socioculturales. Esta línea es altamente necesaria pero presenta, al menos, dos desafíos claves: asegurar calidad de la oferta y conciliar la demanda individual de los docentes con las necesidades reales del sistema en sus niveles locales y de cada centro educativo. **d) Licenciaturas o postgrados** de índole académica, que permitan acceder a niveles superiores de conocimiento, adecuados a los avances de la investigación. Al igual que en el caso anterior, resulta complejo conciliar una oferta de calidad con una demanda creciente que puede distanciarse de las necesidades del sistema (UNESCO, 2013a, p. 66, **grifos no original**)³⁹.

³⁹ “**a)** Cursos, oficinas ou seminários de **atualização** têm como propósito fundamental colocar em dia os docentes com novos conhecimentos científicos das diferentes disciplinas do currículo e do âmbito pedagógico em função das mudanças curriculares. Nestas ações têm um papel importante, as instituições acadêmicas. Sendo uma linha necessária que acarreta o risco do distanciamiento do contexto escolar onde se realiza o processo educativo. **b)** Processos de **aprendizagem entre pares**, em nível da unidade educativa ou grupos territoriais (micro centros), baseados na reflexão sobre a prática pedagógica e orientados à produção de saberes pedagógicos. Esta estratégia, altamente valorizada na literatura especializada atual, tem inegáveis vantagens pela conexão com a realidade e os desafios que encontram os docentes em sua prática. Como contrapartida, estas estratégias são de grande complexidade, pois se trata de ir mais além do mero intercambio de experiências – que pode ser mais bem plano ou anedótico – incapaz de gerar aprendizagens profundas. **c) Especializações**, geralmente mediante programas de pós-títulos, que permitam a docentes gerais desempenhar-se adequadamente numa disciplina determinada, como também capacitar-se para funções específicas, num ciclo educativo ou em determinados âmbitos socioculturais. Esta linha é altamente necessária, mas apresenta, ao menos, dois desafios chaves: assegurar qualidade da oferta e conciliar a demanda individual dos docentes com as necessidades reais do sistema em seus níveis locais e de cada centro educativo. **d) Licenciaturas ou pós-graduações** de índole acadêmica, que permitam ter acesso a níveis superiores conhecimentos, adequados aos avanços da investigação. Ao igual que no caso anterior, resulta complexo conciliar uma oferta de qualidade com uma demanda crescente que pode distanciar-se das necessidades do sistema” (UNESCO, 2013a, p. 66, **grifos no original, tradução nossa**).

Também são apontados no documento os temas críticos referentes à atual formação continuada, no qual são realçadas questões como, a baixa relevância e coordenação entre as diferentes modalidades de cursos oferecidos; o baixo impacto das ações realizadas na formação; a falta de coerência do professor; a falta de gestão de oferta dos cursos; a falta de articulação com a realidade das escolas.

A carreira docente é mencionada no documento, como um regime jurídico que estabelece o exercício da profissão docente. “Los estatutos y carreras docentes revisados consideran las distintas funciones que puede desempeñar un profesor o profesora en el sistema escolar: docencia de aula, funciones directivas, funciones técnico-pedagógicas, supervisión” (UNESCO, 2013a, p. 76)⁴⁰. Esse direcionamento aponta que, a carreira docente é ampla e não se resume exclusivamente ao ato de lecionar. Porém, esse posicionamento não quer dizer que o desenvolvimento de seu trabalho deve ser flexível, mas deve ser encaminhado de acordo com a função assumida.

Por lo general, existe en la carrera docente una modalidad de promoción vertical y otra horizontal [...]. La primera, tiene relación con la posibilidad de dejar la función docente para tomar otras responsabilidades, y la segunda, se refiere a la existencia de posibilidades de desarrollo profesional sin que sea necesario dejar de ejercer como profesor de aula. En la Región predomina la modalidad de promoción vertical, siendo algunas de las características más salientes de la carrera docente la estructuración en niveles, el alto peso de la antigüedad y la tendencia a la salida del aula como principal forma de ascenso [...]. Para un docente solo hay una mejora sustancial de su ingreso si pasa a ser director de la escuela, y de allí a supervisor (UNESCO, 2013a, p. 77)⁴¹.

As dificuldades em atrair e reter bons profissionais para o sistema educacional, segundo o documento, marca as regiões que compõem a América

⁴⁰ “Os estatutos e as carreiras docentes revisados consideram as diferentes funções que pode desempenhar um professor ou professora no sistema escolar: docência de sala de aula, funções diretivas, funções técnico-pedagógicas, supervisão” (UNESCO, 2013a, p. 76, **tradução nossa**).

⁴¹ “Em geral, existe na carreira docente uma modalidade de promoção vertical e outra horizontal [...]. A primeira tem relação com a possibilidade de deixar a função docente para tomar outras responsabilidades, e a segunda, refere-se à existência de possibilidades de desenvolvimento profissional sem que seja necessário deixar de exercer a função de professor de sala de aula. Na região predomina a modalidade de promoção vertical, sendo algumas das características mais salientes da carreira docente da estruturação em níveis, o alto peso da antiguidade e a tendência à saída da sala como principal forma de ascensão [...]. Para um docente sozinho tem uma melhora substancial de um ingresso se passar a ser diretor da escola, e dali a supervisor” (UNESCO, 2013a, p. 77, **tradução nossa**).

Latina e o Caribe. Principalmente pelo déficit presente nas remunerações, nos incentivos na permanência na profissão e nas condições trabalhistas. Consideramos que, tais dificuldades são reflexos da propagação dos interesses do capital no sistema educacional. Passa-se a ideia de que os desafios na educação estão nos professores e não no sistema educacional de forma geral, ou seja, as questões políticas mascaram os fatos para que os interesses econômicos sejam atendidos.

Sobre as instituições e processos de políticas docentes na América Latina e no Caribe, o documento aponta algumas tendências e questionamentos. Nesse contexto, torna-se claro que as políticas públicas educacionais ainda não são consideradas prioridades pelo governo. A esse respeito o documento registra que,

Las políticas docentes no ocupan el centro efectivo de las prioridades, porque, dicho esquemáticamente, son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, poco visibles para el público en su implementación, políticamente complejas, y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados (UNESCO, 2013a, p. 96)⁴².

Justamente por não ser prioridade do governo, mas diante da sua importância para o desenvolvimento do país, o Estado realiza uma abertura para instituições, organizações e agências internacionais, como:

- Agencias del ejecutivo, incluyendo los ministerios y secretarías de educación a diversos niveles, no solo del sector educacional sino también del área de la economía, las finanzas y el trabajo.
- Agencias del legislativo, incluyendo la existencia y las competencias de las comisiones parlamentarias de educación y el rol de las fuerzas políticas en su interior.
- Instituciones públicas responsables por la producción y diseminación de estadísticas educativas.
- Instituciones públicas y privadas dedicadas a la producción de materiales pedagógicos, incluyendo libros, programas de cursos y sistemas de asesorías técnicas y de apoyo pedagógico a las escuelas.
- Organizaciones y personeros del mundo empresarial que juegan un rol en la enseñanza técnica profesional, pero también buscan incidir en las decisiones más generales de política educativa.
- Instituciones de las iglesias que preconizan políticas que garantizan la libertad de enseñanza y la enseñanza de sus religiones.
- Organizaciones no gubernamentales de tipo filantrópico o dedicadas a causas específicas como los

⁴² “As políticas docentes não ocupam o centro efetivo das prioridades, porque, dito esquematicamente, são de alto custo quando se propõem afetar ao conjunto da docência, pouco visíveis para o público em sua implementação, politicamente complexas e de médio e longo prazo na conquista dos efeitos buscados” (UNESCO, 2013a, p. 96, **tradução nossa**).

derechos humanos o la promoción de la educación multicultural. • Agencias internacionales y de cooperación multilateral (Banco Mundial, BID, UNESCO, OEA, OECD, OEI, CEPAL, etc.), [...] (UNESCO, 2013a, p. 99-100)⁴³.

A interferência dessas instituições, conforme registra o documento, desempenha uma forte influência na formação de políticas destinadas ao sistema educacional, dentre elas as destinadas à formação docente. É importante destacar que, as políticas destinadas à formação de professores são aprovadas por instrumentos legais, sendo que, conforme o assinalado no documento, essas políticas resultam muitas vezes “[...] de negociaciones entre las agencias de gobierno responsables por la educación, las instituciones educativas, las autoridades del área económica responsables por el presupuesto, las organizaciones de los docentes y los partidos políticos” (UNESCO, 2013a, p. 101)⁴⁴.

Na segunda parte, nomeada como “Critérios e orientações para a elaboração de políticas para docentes”, como o próprio título ressalta, são expostas as orientações e os critérios para o desenvolvimento de políticas destinadas ao professor, visando melhorar as políticas já existentes. Nesse segmento do documento são apontadas as orientações e os critérios destinados à formação inicial; à formação continuada; sobre a carreira docente; e sobre as instituições e o

⁴³ “• Agências do executivo, incluindo os ministérios e secretarias de educação de diversos níveis, não só do setor educacional, mas também da área da economia, as finanças e o trabalho. • Agências do legislativo, incluindo a existência e as competências das comissões parlamentares de educação e o papel das forças políticas no seu interior. • Instituições públicas responsáveis pela produção e disseminação de estatísticas educativas. • Instituições públicas e privadas dedicadas à produção de materiais pedagógicos, incluindo livros, programas de cursos e sistemas de assessorias técnicas e de apoio pedagógico as escolas. • Organizações e representantes do mundo empresarial combinam no papel da aprendizagem técnica profissional, mas também buscam incidir nas decisões mais gerais de política educativa. • Instituições das igrejas preconizam políticas que garantam a liberdade de aprendizagem e a aprendizagem de suas religiões. • Organizações não governamentais do tipo filantrópicas ou dedicadas a causas específicas como os direitos humanos ou a ascensão da educação multicultural. • Agências internacionais e de cooperação multilateral (Banco Mundial, BID, UNESCO, OEA, OECD, OEI, CEPAL, etc.)” (UNESCO, 2013a, p. 99-100, **tradução nossa**).

⁴⁴ “[...] de negociações entre as agências de governo responsáveis pela educação, às instituições educativas, as autoridades da área econômica responsável pelo pressuposto, às organizações dos docentes e os partidos políticos” (UNESCO, 2013a, p. 101, **tradução nossa**).

processo de políticas docentes, almejando superar os desafios existentes atualmente (UNESCO, 2013a).

No documento são apresentadas orientações destinadas à formação inicial, em uma totalidade de 04 (quatro) orientações. A primeira enfatiza a necessidade de promover o ingresso de melhores candidatos ao ensino, elevando o nível de exigências para o ingresso no curso de formação de professores, visando selecionar os candidatos que apresentem melhores condições para ser um bom profissional. A segunda descreve a premissa de fortalecer a qualidade dos programas de formação, dando ênfase ao conteúdo curricular; as estratégias de formação; a avaliação da aprendizagem e da qualidade dos formadores (UNESCO, 2013a).

A terceira orientação parte da precisão em oferecer treinamento para o desenvolvimento do trabalho educativo de qualidade, levando em consideração os grupos sociais desfavorecidos, ou seja, a necessidade de preparar o futuro professor para trabalhar em contextos sociais diversos. A quarta orientação enfatiza a urgência de sistemas de controle adequados, almejando garantir a qualidade de programas de formação, por meio da realização de avaliações e credenciamento de instituições de formação (UNESCO, 2013a).

Sobre a formação continuada, são expostas no documento 06 (seis) orientações. A primeira descreve a necessidade de assegurar aos docentes o direito à formação continuada, em decorrência de seus reflexos na formação integral do professor, bem como na aprendizagem do aluno. Para tanto, é importante oferecer o apoio ao profissional e proporcionar oportunidades de aprendizagem ao mesmo, para que o docente possa visualizar na formação continuada um complemento profissional e superar os desafios presentes no cotidiano escolar. A segunda orientação visa assegurar os impactos significativos da formação continuada no processo de ensino e aprendizagem, realizando uma articulação entre o treinamento propiciado no estudo teórico, com a prática presente no cotidiano escolar (UNESCO, 2013a).

A terceira orientação ressalta a necessidade de se construir caminhos para o desenvolvimento profissional do docente, por meio do acompanhamento e apoio ao mesmo no discernimento de sua atividade profissional. A quarta aponta orientações acerca da implementação de mecanismos que regulamentam a oferta de cursos de formação continuada, principalmente as fornecidas nas instituições públicas, almejando garantir sua relevância e qualidade (UNESCO, 2013a).

A quinta expõe a urgência em promover a aprendizagem colaborativa do docente no contexto escolar, pois ao ter contato direcionado ao contexto escolar, o futuro profissional se apropria de um treinamento indispensável para sua atuação no campo de trabalho. Vale destacar, que aderindo a essas determinações, temos atualmente nas universidades o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴⁵, o que firma a relação da universidade com a educação básica na formação docente nos cursos de licenciatura. A sexta orientação que visa regulamentar a oferta de pós-graduação, incorporando critérios de relevância sobre sua prática de ensino e de oferta (UNESCO, 2013a).

A respeito da carreira docente, são apresentadas 06 (seis) orientações. A primeira orientação segue no direcionamento de projetar e implementar a carreira docente. Para tanto, almeja-se a aprovação de políticas que reconheçam a eficácia do ensino e da profissão, por meio de melhores condições de trabalho e salário. A segunda orientação parte da necessidade de reconhecer os diferentes estágios de desenvolvimento da carreira, de acordo com a experiência e o progresso das habilidades do professor. A terceira assinala a estruturação da carreira docente direcionada à aquisição de melhoria no desempenho profissional, reconhecendo as trajetórias individuais de cada professor (UNESCO, 2013a).

A quarta orientação expõe a necessidade de implementar e projetar uma política de remuneração e incentivos claros, como um estímulo ao desenvolvimento profissional do professor. A quinta descreve a premência de desenvolver um sistema de avaliação sobre o desempenho profissional do docente, visando reconhecer e destacar os melhores profissionais. A sexta orientação parte da transparência dos mecanismos de acesso a cargos de ensino e suas atribuições, atendendo aos requisitos nacionais, por meio da apresentação de certificados; realização de concurso com regras claras; entre outras medidas (UNESCO, 2013a).

⁴⁵ “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio” (BRASIL, 2013c, p. 01).

E por fim, sobre as instituições e o processo de políticas docentes são apontadas 04 (quatro) orientações. A primeira tende a priorizar as políticas destinadas a professores sobre uma perceptiva sistemática e regular associada às políticas educativas, a fim de superar a desigualdade de oportunidade de aprendizagem e não se prender a interesses econômicos, corporativos e políticos. A segunda orientação ressalta a necessidade de alcançar uma maior eficácia nas políticas de professores, com critério de reconciliação, continuidade e mudança, marcada pela flexibilidade, inovação e melhoria. A terceira visa promover a participação das partes interessadas no desenvolvimento da política, visando ao estabelecimento de um diálogo e parceria entre as organizações educativas e o governo. A quarta orientação gira em torno da necessidade de fortalecer as instituições públicas para o desenvolvimento de políticas para professores, visando a que esses estabelecimentos sejam responsáveis pelas políticas destinadas ao docente (UNESCO, 2013a).

Ao longo do exposto no documento “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe”, observamos, na primeira parte, um esboço totalizador das condições atuais das políticas destinadas aos professores na América Latina e no Caribe. Para superar os desafios presentes na formação inicial e continuada, na carreira docente e na organização de instituições e processos de políticas docentes atualmente, na segunda parte do documento estão elaboradas as orientações sobre cada ponto problemático.

Evidenciamos que, os documentos aqui apresentados, em um aspecto geral, realizam orientações de como deve ser o desenvolvimento e a organização do sistema educacional, bem como da formação de professores. Apresentam que o desenvolvimento de uma educação de qualidade está direcionado para uma formação docente de qualidade, sendo que ambos os seguimentos são apresentados como desafios, justamente por conta da complexidade do sistema educacional. Esses documentos depositam na educação a crença numa formação humana capaz de promover uma mudança que contribua para a convivência harmônica entre os homens em sociedade, “esquecendo-se” dos demais problemas sociais existentes, em especial aqueles ligados às questões socioeconômicas, como a divisão do trabalho, a distribuição de renda, a qualidade de vida, dentre outros.

Assim, é importante esclarecer que, se observarmos a linguagem utilizada nos documentos preconizados pela UNESCO, a partir do final do século XX,

constatamos alterações em seu discurso. “No início dos anos 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária e solidária” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 01), na qual temos a propagação de conceitos como inclusão, justiça, oportunidade, segurança, autonomia, entre outros. Todavia, percebemos uma modificação no discurso, mas percebemos, também, que o interesse permanece o mesmo – o lucro. Passa-se para as pessoas a ilusão de que estão se propagando determinações que visam à melhoria das condições de vida, utilizando-se de uma nova roupagem, mas na verdade tal conduta é, apenas, mais uma estratégia de manutenção e fruto das negociações internacionais.

4.2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DA VISÃO DA UNESCO

A relação existente entre o Brasil e os financiamentos internacionais não é algo que se estabeleceu a partir do século XX, mas tem indícios desde o início da colonização do país. A esse respeito, Vieira (2001) escreve que,

Na verdade, o Brasil tem uma longa tradição de recorrer a recursos externos para a solução de seus problemas. Talvez o motivo desta postura esteja nas próprias origens da dialética colonizador/colonizado – uma marca definidora de comportamentos e de formas de pensar. Se bem lembrarmos, a dívida externa já era uma realidade para o Brasil na nascente República. [...]. Na área de educação, a chamada cooperação internacional, de fato, tem grande impulso já a partir da década de 1950, através da assinatura de alguns convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, através da United States Agency for International Development (Usaid) (VIEIRA, 2001, p. 60).

Seguindo essa trajetória, no final do século XX a educação passou a ser alvo de investimentos por meio do estabelecimento de acordos internacionais. Nesse segmento, de acordo com Vieira (2001), temos a presença de três variáveis. A primeira é referente à “[...] definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos” (VIEIRA, 2001, p. 61), sendo que nesses

eventos foram ordenadas declarações, marcadas pela propagação de orientações e recomendações a serem seguidas pelos países que participaram dos encontros em diferentes acordos. A segunda variável diz respeito em articular as propostas firmadas nas políticas internacionais em prol da educação com o desenvolvimento. E a terceira variável é relativa à “[...] presença de organizações internacionais no país, voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação” (VIEIRA, 2001, p. 61).

A problemática a se pensar é até que ponto existe, de fato, cooperação dos organismos internacionais para com o desenvolvimento educacional de um país em desenvolvimento, ou se na realidade ocorre uma intervenção internacional com a finalidade de atingir interesses ideologicamente definidos. Sobre essa questão, Vieira (2001) afirma que,

[...], uma coisa é firmar compromissos globais para a educação, como se fez em tantos eventos internacionais e regionais desde 1989. Outra coisa é alocar recursos para o desenvolvimento de projetos, como fazem as agências internacionais, [...]. Na verdade, por contraditória que pareça, [...] seria simplista supor que um organismo internacional dita as regras do jogo de fora e o país simplesmente as acata sem restrições. As coisas não se passam exatamente assim; mais oportuno seria, talvez, observar que há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agendas educacionais (VIEIRA, 2001, p. 85).

Essa autora ainda esclarece que:

Os procedimentos técnicos exigidos pelos organismos internacionais são complexos e, num contexto de esvaziamento do setor público brasileiro, tendem a ficar nas mãos de pequenos grupos de especialistas, e isto é preocupante. Não se pode esquecer que ao financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macroestruturais pelos quais o país e a sua população têm pago um preço excessivamente alto (VIEIRA, 2001, p. 86).

Essa constatação leva-nos a escrever que, a influência da UNESCO sobre o Brasil decorre de forma ideológica, justamente, “[...] por ser a agência das Nações Unidas especializada em educação, seus princípios, normas e orientações dispõem de força moral que impactam ideologicamente na legislação e nas políticas educacionais dos países membros” (GOMIDE, 2010b, p. 03).

Vale ressaltar, portanto, que as estratégias internacionais, como as propagadas nos documentos da UNESCO, surgiram em decorrência da realização da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jontien em 1990, conhecida como Educação para Todos. A fim de que fossem cumpridas as metas propostas no evento, os países membros deveriam aderir a uma nova política, “[...] capaz de moldar crianças e jovens que se tornariam os adultos de uma nova era. Podemos dizer que se tratava de um grande movimento em prol de uma política internacional para a educação” (RIZO, 2010, p. 55).

Entendemos que, as orientações apresentadas nessa Conferência deram início a uma série de mudanças no sistema educacional brasileiro. É oportuno lembrar que, os encaminhamentos preconizados nessa conferência fazem parte de uma redoma muito maior do que parece ser, por ter sido fruto de várias negociações que surgiram anos anteriores, com a criação da UNESCO em 1945. Os acordos firmados a partir do final do século XX, na realidade, estão ligados aos interesses de cunho governamental, que não é acabar com o analfabetismo, por meio da uniformidade do ensino fundamental, mas é uma questão financeira.

Ao discutir sobre essas questões Comar (2009) assinala que,

[...], os eventos de Jontien (1990) e Nova Delhi (1993), eventos em que se reuniram os nove países mais populosos do mundo a fim de traçarem metas para a reforma educacional, vista e analisada como condição fundamental para a equidade social, o desenvolvimento e a inclusão de todos na sociedade, constituíram em ‘cartilha’ para as grandes mudanças que se despontavam. Na oportunidade o Brasil assumiu o compromisso de investir o dinheiro dos financiamentos internacionais em Educação Básica, ponto salvífico na resolução dos problemas aqui instalados (COMAR, 2009, p. 64-65).

Para atender as recomendações propiciadas em eventos, como a Conferência de Jontien (1990), a Conferência de Nova Delli (1993) e a Conferência de Dakar (2000), que são “aparentemente” seguidas, visando apenas ao lucro, o Brasil acabou adequando suas políticas aos compromissos firmados no cenário internacional e expressos nesses documentos, para passar a ideia de que há uma “sintonia” entre os compromissos.

Entretanto, está mascarando a verdade com falsas coincidências, a fim de não levantar suspeita de que a educação brasileira atualmente desenvolve-se dentro de um panorama de crise, no qual propor alternativas para solucionar o problema, é

uma tarefa aparentemente fácil, que pode ser escrita no papel, mas aplicá-la na prática é algo muito mais complexo e difícil.

Se os professores têm sido responsabilizados pelo fracasso e baixo desempenho dos alunos, da escola e da educação, [...], cumpre-nos o dever de alertá-los para que não aceitem passivamente esta responsabilidade, sem antes ter garantido uma formação profissional com qualidade epistemológica e conhecimentos articulados entre a dimensão teórica, prática e investigativa. Os altos índices de analfabetismo, analfabetismo funcional, baixa capacidade para compreender textos e raciocinar logicamente, embora façam parte dos “códigos da modernidade”, embrionariamente defendidos nos documentos da UNESCO, estão inseridos num conjunto de políticas e metas definidas desde o início da década de 90, articuladas a recursos mínimos do estado brasileiro. Estão envolvidos também, por políticas de desqualificação profissional e educacional, bem como de regulamentação e avaliação das competências dos professores (GOMIDE, 2010b, p.13).

No documento “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe”, fica clara a interferência da UNESCO na elaboração das políticas públicas destinadas à educação. Principalmente ao afirmarem que sua intervenção, assim como a de outras organizações, é decorrente da necessidade de estabelecer políticas educacionais na América Latina e no Caribe, já que os governos não proporcionam a atenção necessária aos problemas sociais, do qual o segmento faz parte.

A esse respeito está registrado no documento que,

Las organizaciones internacionales juegan un papel importante en la formulación y estabilización de las políticas educativas en la Región, sea a través de investigaciones sobre las condiciones educativas de los diferentes países, por la asistencia técnica que pueden dar o por las posibilidades de financiación a programas específicos que pueden proporcionar. El impacto efectivo del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo y de la UNESCO sobre la educación en la Región todavía no ha sido analizado, y es una interrogante abierta la naturaleza y alcance de su influencia, dados su difusión de ideas y criterios de acción, como los recursos invertidos directamente en proyectos. No obstante, el papel de UNESCO, a través de Educación para Todos y las Metas del Milenio de Naciones Unidas, al establecer comparaciones internacionales y definir objetivos a alcanzar para cada país, es sin duda significativo (UNESCO, 2013a, p. 100)⁴⁶.

⁴⁶ “As organizações internacionais combinam um papel importante na formulação e estabilização das políticas educativas na região, seja através de investigações sobre as condições educativas dos diferentes países, pela assistência técnica que possam dar ou pelas possibilidades de financiamento a programas específicos que possam proporcionar. O impacto efetivo do Banco

O documento ainda contém pontos contraditórios, pois se apresenta como um material que visa a orientar a formação e o desenvolvimento do trabalho e da carreira docente, mas seu direcionamento não atende toda a realidade da América Latina e do Caribe. Essa afirmação está presente no próprio documento, quando registra que “[...] el documento contiene una visión regional, se ha centrado la atención en los ocho países mencionados, que si bien representan situaciones características de la Región, obviamente no dan cuenta completa de su realidad” (UNESCO, 2013a, p. 06)⁴⁷. Nessa perspectiva, mostra um panorama generalizado a respeito da profissão docente, sem levar em consideração as peculiaridades de cada país que compõe a América Latina e o Caribe.

As orientações determinadas na segunda parte do documento, denominado de “Critérios e orientações para a elaboração de políticas para docentes”, tendem a priorizar o individualismo e a flexibilidade do professor. Em síntese, o documento se aproxima ao exposto no Relatório Delors, fato esse que demonstra que vem influenciando as políticas públicas no Brasil há muitos anos.

Gomide (2010a) realiza estudos a esse respeito e, então, esclarece que:

Desde sua criação em 1945, e com base num discurso humanista, a UNESCO construiu sua imagem simbólica em favor da paz e da prosperidade, disseminando valores apropriados à ordem burguesa. Incentivou os países signatários, dentre eles o Brasil, a adotarem suas recomendações, que se consolidaram no modo de compreender a educação, de organizar a escola, definir princípios, objetivos, prioridades políticas ou valores morais, articulando-os ao contexto maior das políticas educativas e da formação de professores. Explorou a lógica produtivista para adaptar o professor ao mercado de trabalho, reforçado por precárias condições, baixos salários e o enfrentamento cotidiano de distintos problemas sociais. Suas orientações, incorporadas nas políticas públicas educativas, enfraqueceram a educação brasileira, a formação dos professores, bem como a escola pública, que se reconfigurou em um espaço para ações assistencialistas e absorção de estratégias exitosas da educação não formal (GOMIDE, 2010a, p. 122).

Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da UNESCO sobre a educação na Região ainda não foi analisado, e é uma questão aberta à natureza e alcance de sua influência, dados sua difusão de ideias e critérios de ação, como os recursos investidos diretamente em projetos. No entanto, o papel da UNESCO, através da Educação para Todos e as Metas do Milênio das Nações Unidas, ao estabelecer comparações internacionais e definir objetivos a alcançar para cada país, é sem dúvida significativa” (UNESCO, 2013a, p. 100, **tradução nossa**).

⁴⁷ “[...] o documento contém uma visão regional, centrou-se a atenção nos oito países mencionados, que se bem representam situações características da Região, obviamente não dão conta completa da sua realidade” (UNESCO, 2013a, p. 06, **tradução nossa**).

Conseqüentemente, “[...] a UNESCO articulou a função docente à homogeneização do pensamento, à manutenção da ordem econômica, bem como contribuiu para precarizar a educação e desqualificar a formação de professores” (GOMIDE, 2010a, p. 119). Fato esse evidenciado com a promulgação da LDB nº. 9.394 de 1996, que ao flexibilizar o currículo de formação do professor, inseriu esse profissional em um mercado corporativo, como o de uma empresa, a partir do qual,

Os professores, desde então, se veem inseridos num mercado educacional corporativo e meritocrático, cujas regras inspiram políticas de avaliação de desempenho e de resultados educativos semelhantes às utilizadas nas empresas, com cobranças, avaliações, resultados quantitativos e escores estatísticos preponderantes aos qualitativos (GOMIDE, 2010a, p. 119).

Entendemos que, essa conduta ocorre justamente pelo fato de os professores estarem sendo considerados os responsáveis pelo desempenho dos alunos, sem levar em consideração os fatores socioeconômicos, políticos e culturais, desses alunos e do estabelecimento de ensino no qual o aluno e o professor estão inseridos. Entendemos que, o professor não deve se sentir culpado pelo desempenho dos alunos, já que esse acontecimento é decorrente de uma junção de fatores, que não se encontra sob o domínio do professor. Mas esse profissional não deve se tornar um agente passivo, diante dessa situação, o professor deve buscar amenizar as lacunas de sua formação, buscando conhecimentos que proporcionem uma formação de qualidade.

Portanto, é possível perceber que a interferência da UNESCO nas políticas destinadas à formação do professor, por estar ligada à manutenção da ordem econômica, tende a tornar o professor um profissional flexível e desvalorizado, vítima da precarização de sua formação docente. Em decorrência de as relações sociais girarem em torno do fator econômico na sociedade capitalista, o sistema educacional, de maneira geral, está formando indivíduos que seguem os moldes da sociedade burguesa, ao invés de fornecer uma educação de qualidade, prioriza a quantidade de alunos que frequentam um estabelecimento de ensino.

Destacamos ainda que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em Nível Superior de 2002, são preconizadas ao longo do documento palavras como: acolhimento; colaboração; trabalho em equipe; competência; habilidades e flexibilidade. Palavras essas que

estão presentes nos documentos da UNESCO, como no Relatório Delors. Vale lembrar que o Relatório Delors foi lançado em 1996, enquanto a diretriz mencionada é de 2002, fato esse que nos permite evidenciar a presença da UNESCO na política pública educacional brasileira, tanto na LDB de 1996, como nas diretrizes. Dessa maneira, podemos dizer que, passam-se os anos, modificam-se os discursos, mas a intencionalidade continua a mesma.

Na interpretação de Melo (1999), o MEC cumpre muito bem o seu papel regulador no desenvolvimento das políticas educacionais, pois,

Embora atropela constantemente o debate e secundarize a interlocução com a sociedade, o MEC apresenta uma significativa linha de produção em termos de projetos, documentos e programas. Em alguns momentos, uma avalanche de medidas chega aos sistemas sem que as escolas tenham oportunidade de se pronunciar se desejam, se precisam, se entendem, se aprovam as determinações. Muitas vezes a propaganda chega primeiro, com a informação televisiva maquiada com o devido capricho para acompanhar um astro ou uma estrela de televisão (MELO, 1999, p. 52).

A autora ainda enfatiza que “[...] os dados do próprio MEC indicam a premência em investir na formação dos professores da educação básica. O problema é como e para quê” (MELO, 1999, p. 52), já que o MEC é submisso aos pareceres das organizações internacionais. Assim, o governo Federal, por meio do estabelecimento de acordos internacionais, manipula a massa popular, na busca pela manutenção do poder. Para manter a hegemonia capitalista, observamos que ocorre uma reorganização no sistema educacional, a fim de formar um indivíduo que siga os moldes ideológicos difundidos na sociedade.

Vale ressaltar também que, “[...] o Estado capitalista, um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis de modalidade de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente” (NEVES; SANT’ANNA, 2001, p. 29). Seguindo os preceitos apontados pela hegemonia burguesa, a formação de professores acompanha o mesmo caminhar.

Sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, ideias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que

limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 29).

Contudo, essa conduta não restringe absolutamente que o estabelecimento de ensino não esteja “[...] permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos” (NEVES; SANT'ANNA, 2001, p. 29), diante da propagação da pedagogia contra-hegemônica, na sociedade civil. No entanto, é possível compreender que está difundida na sociedade uma operação ideológica de sustentação e de fortalecimento da hegemonia dominante, que limita o desenvolvimento de uma pedagogia contra essa hegemonia.

Todavia, esses encaminhamentos não extinguiram a luta e a expansão de uma pedagogia que se limite na conservação do sistema político dominante. A partir dessa reflexão, os ensinamentos passados na escola ao partirem do intuito de fomentar uma transformação na forma de ensino, devem ser instrumentos condutores de conhecimentos críticos aos alunos. Esses conhecimentos devem romper com o sistema ideológico que doutrina o sistema educativo com a finalidade de manutenção do poder político das classes dominantes no âmbito do capital.

Percebemos então que, a educação no século XXI é um requisito primordial para vivermos atualmente na sociedade, diante das transformações presentes na sociedade, isso é fato. Mas, estamos inseridos em uma sociedade na qual a educação é visualizada como fonte de resolução dos problemas econômicos e das relações humanas que são estabelecidas em sociedade. De modo geral, a maneira como a educação está sendo transmitida, está atendendo aos interesses e às finalidades do capital.

Percebemos que, por intermédio das organizações internacionais ocorre no Brasil a difusão de ideias ilusionistas, como a de que o país superará as condições de pobreza, melhorando conseqüentemente as condições de vida, por meio da educação. “Visando ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 03) foram disseminadas no país várias políticas compensatórias. Tal encaminhamento, conseqüentemente, vinculou a educação à empregabilidade e à lógica do capital.

A partir do momento em que prevalece no sistema educativo a função de seleção para o mercado de trabalho, são produzidas uma

série de distorções nas funções de transmissão de conhecimentos. O valor dos conhecimentos passa para segundo plano, enquanto em si mesmos em primeiro plano aparece seu valor simbólico, seu valor de troca no mercado. Qualquer debate sobre o quê é preciso ensinar e a quem fica imediatamente tergiversado por outros interesses: o sistema educativo é mais um campo de confronto em que cada grupo social tende a maximizar suas oportunidades e vantagens (SUBIRATS, 2000, p. 198).

Na interpretação de Mészáros (2008) na obra intitulada como “A educação para além do capital”, o autor escreve que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Quando o autor menciona a educação, não está se referindo apenas à educação transmitida nos estabelecimentos de ensino, já que a educação atualmente se encontra envolvida pelos interesses do capital, que impõe uma educação para o trabalho alienante, reproduzindo a ordem social existente. A educação formal transmitida atualmente tem se prestado historicamente a produzir a conformidade ou o consenso nos homens, reproduzindo e formando para o mercado de trabalho. Além do que, as instituições formais são uma parte desse sistema global de internalização, o que assegura parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista.

A educação deve formar para a vida, visando transformar, modificar em um aspecto totalizador (MÉSZÁROS, 2008). Entende-se que a educação é uma atividade intelectual, que tende a preservar os padrões civilizados. Mas, do modo como ela está sendo transmitida deixa a entender que o homem pode ser considerado um objeto que, por sua vez, é manipulado a atender o que é exposto de forma naturalizada. Para tanto, é necessário superar a lógica desumanizadora do capital e resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho.

Nesse sentido, é necessário realizar uma transformação progressiva da consciência humana, já que o processo educacional acontece constantemente. A

questão em ênfase é o que aprendemos, se os conhecimentos adquiridos contribuem para o ideal de emancipação⁴⁸ humana ou de reprodução do capital, visto que a educação se configura como um instrumento de adequação da sociedade, por ser visualizada como “[...] a única forma certa e adequada de preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49). Não obstante, excluindo a maioria da humanidade, como se fossem objetos manipulados no convívio social.

Conforme explica esse autor, necessitamos de uma atividade de contra-internalização, de modo concretamente sustentável (controle consciente do processo de reprodução social), no qual o processo educativo deve partir do intercâmbio entre a educação formal e a nossa vida. Assim, o papel da educação é soberano, tanto para a automudança do indivíduo, como na elaboração de estratégias para mudar as condições de reprodução. Para tanto, é necessário universalizar a educação e o trabalho como uma atividade autorrealizadora.

Diante do exposto, destacamos a interpretação de Pereira (1999), ao escrever que:

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente no Brasil. Os problemas centrais das licenciaturas apenas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação (PEREIRA, 1999, p. 123).

O fato é que devemos refletir sobre a real situação do contexto educacional, não nos deixamos enganar por falsas propostas, que na verdade mantêm a

⁴⁸ É importante esclarecer que, emancipação em uma perspectiva liberal significa “[...], a liberdade é a ausência de interferência ou, ainda mais especificamente, de coerção. Sou livre para fazer aquilo que os outros não me impedem de fazer” (BOTTOMORE, 2001, p. 123). Do ponto de vista da teoria marxista, a emancipação na sociedade capitalista é complexa, uma utopia, pois “[...] a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção” (BOTTOMORE, 2001, p. 123). Assim, não considera a liberdade liberal como uma forma real de liberdade, além de enfatizar que, o domínio da liberdade só ocorrerá quando o modo de produção capitalista for substituído completamente por uma forma de associação.

hegemonia dominante. É fundamental que saibamos que, as propostas inovadoras apresentadas na sociedade, que propõem uma mudança radical, sempre são contrárias ao modelo hegemônico existente, o que as torna frágeis diante do individualismo. Nesse sentido a superação encontra-se no trabalho coletivo, algo que se não se efetiva na estruturação atual do capitalismo.

5 CONCLUSÃO

Diante do exposto ao longo do estudo, que discutiu as políticas educacionais e, em especial, a influência da UNESCO nas políticas destinadas à formação de professores no Brasil a partir de 2000, evidencia-se que a formação docente está relacionada com as condições que estão postas no contexto socioeconômico, e interligadas às necessidades e aos interesses do capital do período estudado. Em função disso, a prática cotidiana do professor, nos estabelecimentos de ensino, reflete a conjuntura social na qual esse profissional se insere.

A formação docente, por sua vez, está relacionada à área de atuação para a qual o professor é preparado. Assim, a partir do seu preparo, o trabalho do professor na educação básica pode oscilar em diferentes modalidades e etapas de ensino; isto é na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais e finais), no ensino médio e no ensino profissionalizante.

Ao analisar a relação entre o Estado e as políticas públicas no Brasil no início do século XXI, observamos que o Estado utiliza-se da promulgação de políticas públicas, principalmente as de cunho social, para naturalizar suas ações perante a massa popular. O fato é que muito do exposto na legislação não atende à realidade do país, justamente pelo fato de as ações tomadas pelo Estado estarem associadas aos interesses e às determinações das organizações internacionais.

Entendemos que, a redefinição do papel do Estado, que ocorreu no final do século XX no Brasil, afetou e afeta diretamente a política educacional no período posterior. As reformas necessárias, propagadas pelo neoliberalismo, pregavam que o Estado precisava de mudanças por se encontrar em crise, mas, no entanto, a crise que se instaurava era no sistema capitalista. Nessa direção, o que prevaleceu foram as reformas econômicas e políticas para manter os interesses capitalistas sobre o sistema educacional.

A partir das mudanças ocorridas no papel do Estado, diante do contexto neoliberal, as instituições de ensino passaram a ser consideradas improdutivas, segundo a lógica de mercado, necessitando, portanto, de intervenções. Ainda, sobre essa questão, é possível perceber que a partir dos anos 1990 foram desenvolvidas, no cenário brasileiro, algumas iniciativas com a finalidade de reformar o sistema

educacional público. Mas, essas ações na realidade, objetivavam atender à demanda existente no mercado de trabalho.

Em contrapartida, as modificações não se restringiram exclusivamente aos conteúdos a serem ensinados, mas, também, às políticas que orientam o sistema educacional, como as referentes às formas de gestão, de controle e de financiamento. Conseqüentemente, foi e é delegada à educação uma mobilidade social, na qual ela é considerada a solução dos problemas do país, principalmente os de ordem econômica.

Na realidade, o sistema capitalista faz uso de um aparato ideológico bem eficaz, a partir do qual desenvolve no imaginário da classe dominada a ideia de que todos obterão os mesmos privilégios da classe dominante. Dessa forma, a intervenção internacional, juntamente com as ações do governo nacional, é ideologicamente disfarçada e, na verdade, mascara a essência das questões sociais, aumentando as desigualdades sociais.

As organizações internacionais, ligadas ao capitalismo dominante, traçam desse modo orientações a serem incorporadas pelas políticas educacionais de países em desenvolvimento, como o Brasil. Os objetivos dessas organizações, como a UNESCO, centralizam-se no desenvolvimento dos sistemas escolares, a fim de atender aos interesses capitalistas, sem ameaçar a estabilidade dos países desenvolvidos.

Em relação à formação do professor, entendemos que ela também está ligada às orientações e às recomendações dessas organizações internacionais no período. As modificações propostas no sistema educacional influenciam diretamente a formação do professor, por necessitar da presença de um profissional que atenda às exigências do capital. As orientações preconizadas por essas organizações estão pautadas em uma formação que prioriza as competências e a reflexão, mas que tornam o trabalho educativo um saber fazer circunstancial. Dessa maneira, no lugar de uma formação acadêmica e teórica consistente, temos uma formação que prioriza as competências ligadas às práticas de ensino e ao saber fazer.

Percebe-se, assim, que a formação do professor, apresentada no contexto socioeconômico e político do período, segue numa perspectiva que acaba fragmentando a constituição desse profissional, haja vista que se prioriza uma concepção quantitativa nessa formação. Todavia, em decorrência do trabalho docente estar ligado à transmissão do conhecimento científico, é necessário que

esse profissional possua uma formação ampla e sólida. Nesse raciocínio, a formação do professor deve partir de uma perspectiva qualitativa.

A dificuldade reside, portanto, no fato de o professor não receber uma formação apropriada para o trabalho docente. Pois, ofertar essa formação não é interesse dos governantes, já que propiciar uma formação com requisitos críticos e reflexivos poderá implicar em questionamentos sobre sua forma de governar. Esse fato, então, nos permite afirmar que não é interesse dos governantes fornecer uma educação de qualidade, mas uma educação de reprodução e de conformidade aos interesses das classes dominantes no âmbito do capital.

Cabe esclarecer, no entanto, que não estamos com isso afirmando que o posicionamento e o desenvolvimento do trabalho de todos os professores sejam alienados ou direcionados para as intencionalidades do Estado. Mas, de maneira geral, as ideologias do capital se propagam nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, justamente por desenvolverem políticas que orientam e regulamentam a formação e o trabalho dos professores, embasados na lógica do capital.

A pesquisa nos mostrou que, por trás dos ideários propostos pelas organizações internacionais, como os da UNESCO, encontram-se: a exclusão social, a desigualdade e o individualismo. Essas são características marcantes da sociedade capitalista, cuja intencionalidade é manter a hegemonia dominante que, está presente na configuração das políticas públicas destinadas à formação docente no Brasil.

Essas ideias estão imbricadas com a luta pela hegemonia da classe dominante, propagada pelas ideologias difundidas na sociedade, dentre elas a de que só a educação pode mudar o mundo, como o apresentado pelo Relatório Delors de 1996. Para a manutenção dessa sustentação ideológica, são propagadas muitas ideias na sociedade, como aquela que defende que a falta de educação reflete no desemprego e no aumento significativo da pobreza.

A partir dessa afirmação entendemos que os documentos oficiais devem ser analisados levando-se em consideração os acontecimentos em curso na sua promulgação. Deve ser abordado o posicionamento do Estado diante do contexto socioeconômico e político, assim como as suas intencionalidades, já que as determinações políticas proporcionam interpretações diversificadas, de acordo com o grau de conhecimento de quem as estão lendo.

Vale ressaltar que, os documentos destinados ao contexto educacional são de fácil acesso da população, mas sua análise requer um estudo mais aprofundado, a fim de disseminar as ideologias e/ou as intencionalidades subentendidas no seu conteúdo. Conforme entendemos, a linguagem utilizada nos documentos voltados à educação no Brasil nas últimas décadas, preconizados pela UNESCO, segue numa perspectiva ideológica, cujo objetivo é manter o ideário dominante no âmbito do capitalismo. Fato esse, evidenciado ao analisarmos os documentos normativos que orientam a formação docente para o período estudado.

Esse posicionamento foi adotado nos documentos legais, como na LDB n.º 9.394 de 1996; nos Referenciais para Formação de Professores e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ao analisar esses documentos, confirmamos que, suas orientações seguem o exposto pela UNESCO, bem como ressaltam a importância da criação de formas de interferência na prática pedagógica a serem desenvolvidas pelo professor, desde que estejam ligadas às ações que visem ao desenvolvimento do país, em conformidade com os acordos estabelecidos internacionalmente.

A promulgação dessas políticas, destinadas à formação docente no Brasil, está marcada por interesses econômicos e políticos. O conhecimento científico é utilizado como ferramenta que tende a naturalizar as ações governamentais, formando agentes passivos em relação ao contexto social. O ponto em questão é que, mesmo a “valorização” profissional do professor sendo promulgada na Constituição Federal de 1988, sua efetivação na prática passou e ainda passa por desafios, que precisam ser superados.

É importante destacar que, as orientações propostas nos documentos da UNESCO, analisadas no estudo, são reafirmadas nas políticas públicas brasileiras, ou tendem a apresentar orientações para a (re)formulação de novas políticas. Como o determinado nos documentos nomeados “Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Delors), de 1996”; “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina, de 2007”; e “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe, de 2013”.

No documento “Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Delors), de 1996”, verificamos como a educação passou a ser considerada a “alavanca salvadora” dos problemas sociais, fato propagado pela LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de

2002. As palavras acolhimento; trato da diversidade; hábitos de colaboração; trabalho em equipe; competência; habilidades; eficiência e qualificação profissional são algumas das palavras presentes nas políticas brasileiras, cujo intuito é a preparação para o mercado de trabalho e para solucionar os problemas sociais.

Nos documentos “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina, de 2007” e “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe, de 2013”, foi possível observar os mesmos discursos preconizados no Relatório Delors e nos documentos nacionais, embasados no acompanhamento da UNESCO na efetivação de suas orientações no Brasil. Esse posicionamento se efetiva de forma contraditória ao determinado pela UNESCO, pois se os encaminhamentos são atendidos por parte do Estado nacional, porque ainda temos problemas sociais, já que a educação é propagada nessa ótica como a solução desses problemas. O fato é que modificam a aparência dos documentos, mas o discurso continua o mesmo.

As orientações preconizadas por essas organizações estão pautadas na formação docente pela competência, na qual se toma o trabalho educativo como um saber fazer circunstancial. Dessa maneira, no lugar de uma formação acadêmica teórica e consistente, complementada pelo domínio das metodologias didático-pedagógicas, temos uma formação que prioriza apenas as competências do professor pautadas no saber fazer.

À guisa de conclusão é importante destacar que, este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão das políticas atuais para a formação de professores no Brasil. Para tanto, resgatamos nosso objetivo que é mostrar a influência da UNESCO na formulação de políticas de educação e formação docente, no início do século XXI, no nosso país. Assim sendo, abrem-se outras possibilidades e oportunidades de novos estudos que contribuam para a compreensão das condições nas quais se encontra a formação de professores no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória. **Revista bras. Est. Ped.**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995. Disponível em:
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/276/278>>. Acesso em: 28 jul. 2013.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Canal 6, 2014.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA, Elaine Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. In: Reunião Anual da ANPED, 34., 2011. Natal, RN. **Anais...** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/simposio2011/PDFs/trabalhoscompletos/comunicacoesrelatos/0160.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf.009.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensinofundamental&Itemid=859>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação**

básica. 2006a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Seminário internacional debate profissionalização do professor**. 2006b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1541&catid=215>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. BRASÍLIA: MEC, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Brasil alfabetizado**. 2013a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **FUNDEB**. 2013b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID**. 2013c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **CNTE**. 2014a. Disponível em: <www.cnte.org.br/index.php/>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar revela aumento de matrícula em tempo integral**. 2014b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.

Institucional: o que é a Undime? 2014c. Disponível em:

<www.undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime/> . Acesso em: 06 jan. 2015.

_____. BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biografia**: Luiz Inácio Lula da Silva. 2015a. Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Conheça o Consed**. 2015b. Disponível em: <www.consed.org.br/index.php/o-consed> . Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. PALÁCIO DO PLANALTO. **Biografia da presidente Dilma Rouseff**. 2015c. Disponível em: <www2.planalto.gov.br/presidencia/presidencia/biografia>. Acesso em: 27 dez. 2014.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Magaly Robalino. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-20.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. **Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

COMAR, Sueli Ribeiro. Políticas para a formação docente na diversidade cultural: implicações e desafios necessários. In: CARBELLO, Sandra Regina Cassol; COMAR, Sueli Ribeiro (Orgs.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: UEM, 2009. p. 63-70.

CORDÃO, Francisco Aparecido. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 03, p. 41-55, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/373/artigo4.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al (Orgs.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 79-105.

CORSI, Adriana Maria; LIMA, Emília Freitas de. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professores de séries iniciais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2005. p. 163-183.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso: 18 jan. 2015.

D'ARAÚJO, Maria Celina. Estado, classe trabalhadora e políticas sociais. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves e FERREIRA, Jorge. **O Brasil Republicano: O tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 215-239.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 71-88.

DIAS, Rosianne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15. n. 39, p. 09-23, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/issue/view/76>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – CES, 08., 2004. Coimbra, Portugal. **Anais...** Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Formação docente na América Latina e Caribe: a atuação da Rede Kipus. In: LARA, Ângela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). **Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. p. 59-83.

FILGUEIRAS, Luiz et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al (Org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-69.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de empate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso: 18 jan. 2015.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

FUNDAÇÃO IFHC. **Vida e obra de FHC**. 2015. Disponível em: <www.ifhc.org.br/fhc/vida/>. Acesso em: 26 dez. 2014.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010a. Disponível em:

<http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Formação de professores no Brasil: precarização, desqualificação e intervenção da UNESCO nas políticas educativas a partir de 1990. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPESUL, 08., 2010b. Londrina/PR. **Anais....** Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_53_19_Formacao_de_professores_no_Brasil_precarizacao,_desqualificacao_e_intervencao_da_UNESCO_nas_politicas_educativas_a_partir_de_1990.PDF>. Acesso em: 20 set. 2013.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em 30 jan. 2014.

IANNI, Octavio. A política mudou de lugar. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo: 1997. p. 03-07.

INÁCIO, Marcilaine Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no século XIX – 1825/1829. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 03., 2004, Curitiba/PR. **Anais** Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/453.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013

JACOBI, Pedro. Transformações do estado contemporâneo e educação. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 41-56.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 01-10, ago. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al (Org.). **Os anos Lula**:

contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LESBAUPIN, Ivo. Apresentação: o desmonte de um país. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 07-13.

LIMA, Kátia Regina; MARTINS, André Silva. Pressuposto, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 02, p. 07-29, jul./dez., 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/29/31>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

MACHADO, Ana Luiza. América Latina e Caribe: situação educacional atual e desafios a enfrentar. In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 09-14.

MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. Estratégias e modelos de desenvolvimento. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al (Org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 19-34.

MALANCHEN, Julia. UNESCO: políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 32, p. 179-199, dez., 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes32/art13_32.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

MATTOSO, Jorge. Dez anos depois. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 111-121.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: Reunião Anual da ANPED, 32., 2009. Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

MÉSZÁROS, Istevan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, M. L. N. **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. (Série Ponto Futuro).

MORAES, Salete Campos. (Re) Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 03, p. 159-154, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../4011>>. Acesso em 30 jan. 2014.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Educação infantil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). In: _____. **Políticas públicas**: para a educação infantil no Brasil (1990-2001). Maringá: EDUEM, 2012. p. 93-103.

NAGEL, Lizia Helena. Condições de educabilidade para uma nova sociedade: reflexões básicas. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 02, n. 02, p. 54-68, ago., 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/nagel_lizia_-_condicoes_de_educabilidade_para_uma_nova_sociedade.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 75-89.

NETTO, José Paulo. As condições histórico-sociais da emergência do serviço social. In: _____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-81.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 133-152.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 03, p. 08-19, São Paulo, 1997.

NOMA, Amélia Kimiko; LARA, Ângela Mara de Barros. Políticas para a UNESCO e diversidade cultural: perspectiva da UNESCO para o desenvolvimento. In: CARBELLO, Sandra Regina Cassol; COMAR, Sueli Ribeiro (Orgs.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: UEM, 2009. p. 51-62.

OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmitificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 02, jun./dez., p. 397-418, 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/967>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, RJ, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 16 set. 2011.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **Publicación en línea**. Murcia (España), n. 14, mar. 2006. Disponível em: <www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves (Org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 23-46.

ORDONEZ, Marlene; QUEVEDO, Júlio. **História**. São Paulo: IBEP, 1999. p. 126-129. (Coleção Horizontes).

PASSETTI, Edson. **Governamentalização do estado e democracia midiática**. São Paulo: 1997. p. 55-64.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007. Caxambu/MG. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/147.pdf>. Acesso: 18 jan. 2015.

PEREIRA, Sueli Menezes. Educação básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 33, p. 57-79, maio/ago., 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1650/1533>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 02, p. 72-89, 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-83.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Educação ao longo da vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **UNIrevista**, v, 01, n. 02, p. 01-12, abr. 2006.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Uma agenda para o Brasil: o Plano Nacional de Educação e a questão da formação inicial e continuada de professores. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves (Orgs.). **Da CONAE ao PNE: 2011 - 2020**. São Paulo: Fundação Santillama; Moderna, 2011. p. 79-100.

ROSSO, Ademir et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a09.pdf> >. Acesso em: 17 dez. 2013.

SADER, Emir. Apresentação. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013a. p. 07-08.

_____. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013b. p. 135-143.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 425-442.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acessado em: 10 jun. 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. **Revista Pedagógica**, v. 09 n. 01, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667/9592>. Acessado em: 10 jun. 2013.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____ (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 195-205.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos**. Brasília: Fundação Perseu Abramo, 1996.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe: 1987-1997**. Santiago, Chile: UNESCO, 1998.

_____. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004.

_____. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes em América Latina y el Caribe**. Chile: UNESCO, 2013a.

_____. Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Textos fundamentales**. Paris: UNESCO, 2013b. p. 07-22.

VIANA, Nildo. Neoliberalismo: afinal o que é? **Sociologia: Ciência & Vida**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 14-21, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Glácia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.