



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**SILVIA ALVES DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA NO BRASIL:  
AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS 1990**

---

Londrina  
2008



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2008

**SILVIA ALVES DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA NO BRASIL:  
AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Londrina  
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S237f Santos, Silvia Alves dos.  
Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil :  
as repercussões das políticas educacionais pós 1990 / Silvia  
Alves dos Santos. – Londrina, 2008.  
140f.

Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual  
de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.  
Inclui bibliografia.

1. Educação – Formação de professores – Teses. 2. Formação de  
professores – Teses. 3. Pedagogia – Teses. 4. Política educacional –  
Teses. I. Gorni, Doralice Aparecida Paranzini. II. Universidade Estadual  
de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

**SILVIA ALVES DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA NO BRASIL:  
AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na linha Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni  
Orientadora  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Amélia Kimiko Noma  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Marília Faria de Miranda  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 27 de março de 2008.

## **DEDICATÓRIA**

Ao Marcelo, companheiro, amigo e namorado,  
presente em todo o processo de construção  
desta pesquisa, auxiliando-me  
em todas as minhas atividades,  
compreendendo minhas ausências  
e ouvindo minhas análises.

Cuja vida posso dizer que tem se resumido  
nos versos de Vinicius de Moraes:

*“De tudo ao meu amor serei atento  
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto  
Que mesmo em face do maior encanto  
Dele se encante mais meu pensamento”.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por proporcionar-me a realização de mais um sonho pessoal e profissional, dando-me perseverança, coragem e otimismo para não desanimar nos momentos difíceis da pesquisa.

Meu maior agradecimento é dirigido aos meus pais Elvira e Oscar, que embora distantes fisicamente, foram e continuam a ser meu contínuo apoio, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e coerência de meus próprios valores. Suas crenças absolutas na capacidade de realização a mim atribuída foram, indubitavelmente, os elementos propulsores desta dissertação.

Aos meus irmãos, irmã, sobrinhos e cunhadas, que mesmo distantes torceram pela concretização deste trabalho e em vários encontros familiares compreenderam minha ausência.

Agradeço à prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doralice Ap. Paranzini Gorni que em razão das mudanças no programa de mestrado aceitou-me como sua orientanda, meu muito obrigado.

Agradeço à prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Faria de Miranda, na esperança de retribuir, com a seriedade de meu trabalho, a confiança em mim depositada, registro minha gratidão.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação desta Universidade pelas valiosas contribuições que enriqueceram meu arcabouço teórico, em especial àqueles da linha de perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação da qual originou esta dissertação, meus sinceros agradecimentos.

À banca examinadora desta dissertação: professoras Dr<sup>as</sup> Amélia K. Noma, Eliane Cleide da S. Czernisz, Doralice P. Gorni, Irizelda M. de Souza e Silva, pelo aceite e pelas valiosas sugestões para o enriquecimento desta análise, meu muito obrigado.

A todos os colegas de curso com os quais no decorrer da pesquisa troquei idéias e que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aquele que em razão da proximidade, do diálogo e do companheirismo, foi-se transformando em verdadeiro amigo: Paulo Emilio, muito obrigado.

Aos colegas professores da área de Políticas e Gestão da Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina que, nos momentos de reunião para decisões importantes, souberam entender minhas ausências, meu muito obrigado.

Aos meus amigos Eleonora e Audi (meus “pais” em Londrina) pelo acolhimento e amor despendidos nos inúmeros momentos dessa minha caminhada e também à amiga Camila Monticelli sempre presente! Muito obrigado.

Aos meus alunos e orientandos, que contribuíram fazendo parte de minha história acadêmica e profissional, com as discussões tanto em sala de aula quanto nos corredores que permitiram o enriquecimento das análises do objeto estudado. Obrigado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa concedida durante o segundo ano do curso.

Enfim, a todos e todas que de uma forma ou outra passaram pela minha vida deixando contribuições para a realização deste trabalho.

*“Nestes últimos vinte anos  
nada de novo há  
no rugir das tempestades,  
não estamos alegres,  
é certo, mas porque razão  
haveríamos de ficar tristes?  
O mar da história é agitado  
as ameaças  
e as guerras  
havemos de atravessá-las  
rompê-las ao meio  
cortando-as  
como uma quilha corta  
as ondas.”*  
Vladimir Maiakóviski

SANTOS, Sílvia Alves dos. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil**: as repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

A inclinação para o estudo da formação de professores no seio das políticas neoliberais de educação iniciou-se ainda no período de minha graduação nas calorosas discussões sobre o curso de Pedagogia, entretanto, foi no curso de mestrado que sistematizamos esse objeto para um processo de investigação aprofundada. Propomos-nos, nessa dissertação analisar as repercussões das políticas educacionais nos cursos de Pedagogia pós 1990, buscando entender os discursos que ficaram implícitos pelos órgãos oficiais da educação, influenciados por organismos internacionais e que proporcionaram a introdução de novos espaços de formação de professores paralelos à universidade pública. Entendemos que esta pesquisa tem relevância no cenário educacional brasileiro, uma vez que a formação de professores nos cursos de Pedagogia pós 1990 tem sido um dos cursos mais afetados pelo aligeiramento dessa etapa. Tentamos sistematizar nosso problema de pesquisa por meio de duas questões que se complementam, buscando entender em que medida a formação de professores em cursos de Pedagogia tem vinculações com políticas nacionais e internacionais destinadas à educação em geral e à formação docente em específico e de que maneira está relacionada a processos e políticas que resultaram em ampla e profunda reforma da educação no Brasil a partir da década de 1990. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica e documental. Esse tipo de pesquisa nos permitiu adentrar no texto da legislação e da bibliografia existente sobre a temática, para entender a política educacional e suas repercussões na formação de professores nos cursos de Pedagogia. Adotamos o método do materialismo histórico para abordar nosso objeto, visto que ele nos permite conhecer as contradições e mediações no movimento das relações sociais. No primeiro capítulo destacamos as interferências do Banco Mundial e da UNESCO para a formação de professores. Num segundo momento tratamos das políticas educacionais em âmbito nacional mostrando como a formação de professores foi espaço de embates políticos entre os interesses da classe dominante no país desde a redefinição do papel do Estado à propagação da estratégia política do neoliberalismo na educação superior. Entendendo as dinâmicas em que se insere nosso objeto, no terceiro capítulo levantamos as consonâncias das políticas nacionais e internacionais para a formação de professores. Mostramos como o movimento dos educadores, representados pela ANFOPE, iniciou sua trajetória na luta pela valorização e reconhecimento dos profissionais da educação. Expomos sobre o movimento em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia como um espaço onde se privilegiou a histórica disputa ideológica a orientar a formação de professores bem como as implicações das políticas educacionais para os novos contornos da formação de professores em nível superior. Nas considerações finais desta pesquisa mostramos a necessidade contínua de aprofundamento teórico no sentido de compreender a formação de professores inserida num contexto político, econômico e social em que repercute políticas educacionais que nem sempre são apropriadas para a realidade brasileira.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Pedagogia. Políticas Educacionais. Organismos Internacionais.

SANTOS, Silvia Alves dos. **Teacher development in brazilian pedagogy courses: The repercussions of educational politics since the 1990.** 2008. 140p. Thesis (Master degree in Education) – Londrina State University, Londrina, 2008.

## ABSTRACT

My interest in the study of teacher development with respect to neoliberal politics began in my undergraduate period through heated discussions about the Pedagogy course; nevertheless, it was only in the master's degree program that we systematized this subject as a serious process of investigation. We propose, in this dissertation, to analyze the repercussions of educational politics in post-1990 Pedagogy courses, seeking to understand the implications of discourses delivered by official educational agencies, with an eye to the influence of international organizations which have instigated the creation of teacher development mechanisms parallel to those of the public university. This research project has relevance in the sphere of Brazilian education, seeing that teacher training in post-1990 Pedagogy courses has been one of the areas most affected by the encouragement of these influences. We have systematized our research under two complementary headings, examining, in general, to what extent teacher development in Pedagogy courses is linked to both national and international politics and, specifically, in what manner this relationship has played out in the broad educational reforms in Brazil since the 1990s. The methodology consisted of bibliographic and documentary research. This type of research permitted us to penetrate legislative texts and generate an extensive bibliography on this theme, in order to understand educational politics and its repercussions on teacher development in Pedagogy courses. We adopted the method of historical materialism as an approach to our objective, seeing that it highlights contradictions and interventions in socially-related movements. In the first chapter we highlight interference by the World Bank and UNESCO in teacher development. Secondly, we treated educational politics on a national level, showing how the development of teachers became a battleground of upper class interests, coinciding with the redefinition of the role of the State as an instrument in the propagation of neoliberal political strategy in higher education. With this dynamic in mind, the third chapter examines the consonance of national and international politics with regards to teacher development. We show how the educators' movement, represented by ANFOPE, began its trajectory in the struggle for recognition and appreciation of educational professionals. We further describe the movement in relation to the new National Curriculum Directives for Pedagogy courses, which opens discussion about the historical ideological dispute to direct teacher development as well as the implications of educational politics on the new contours of teacher development at the university level. Final considerations demonstrate the continuing need to broaden theoretical considerations in teacher development, especially with regard to the awareness of political, economic and social repercussions of educational politics, which are not always appropriate for Brazilian reality.

**Keywords:** Teacher development. Pedagogy. Educational Politics. International Organizations.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica

CONARCFE – Comissão Nacional pela Formação dos Educadores

CNE – Conselho Nacional de Educação

EPT – Educação Para Todos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPAESP – Encontro Paranaense dos Estudantes de Pedagogia

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FME – Fórum Mundial de Educação

ISE – Instituto Superior de Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PPE – Projeto Principal de Educação

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESU – Secretaria de Educação Superior

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPITULO 1 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	18
1.1 AS REFORMAS EDUCATIVAS E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
1.2 O PAPEL DO BANCO MUNDIAL E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
1.3 O PAPEL DA UNESCO E SUA AGENDA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	39
1.4 O PRELAC E SEU PROJETO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
<b>CAPITULO 2 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	53
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS: UM BREVE OLHAR SOBRE A DÉCADA DE 1990.....	53
2.2 O MODELO NEOLIBERAL E OS MECANISMOS QUE DEFINEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	64
2.3 O DISCURSO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO COMO MECANISMO IDEOLÓGICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	70
2.4 SITUANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR .....	76
<b>CAPÍTULO 3 – AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA</b> .....	89
3.1 AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	89
3.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEFENDIDA PELA ANFOPE .....	99
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: COMEÇO OU FIM DE UMA TRAJETÓRIA?.....	108
3.4 OS CONTORNOS ATUAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	134

## INTRODUÇÃO

No período de minha formação inicial, no curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Paraná, tive a oportunidade de participar da coordenação do Encontro Paranaense dos Estudantes de Pedagogia (ENPAESP) realizado naquela instituição. Naquela oportunidade, palestrantes convidados conduziram o debate sobre diversos temas, entre os quais a formação do pedagogo, gestão escolar, movimentos sociais, educação no campo e as políticas educacionais. A acalorada discussão sobre esses assuntos incentivou-nos para o trabalho de pesquisa na área das políticas educacionais que envolviam a formação de professores<sup>1</sup>.

As constatações feitas durante as atividades realizadas na graduação e em especial as desenvolvidas nos estágios supervisionados e as leituras realizadas, demonstraram que esta área estava fragilizando-se teoricamente, em razão da concepção mercadológica de educação que se instaurou por meio de propostas de aligeiramento da formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia.

Entendemos assim que esta pesquisa tem relevância no cenário educacional brasileiro, uma vez que a formação de professores nos cursos de Pedagogia pós 1990 tem sido um dos cursos mais afetados pelo aligeiramento dessa etapa em razão do amplo movimento reformista na educação que se estava iniciando na sociedade a partir, mormente, da segunda metade da década de 1990.

Este movimento reformista no campo da educação, por sua vez, foi orientado por recomendações tanto internacionais quanto nacionais que atendiam às dinâmicas da sociedade capitalista, dando ênfase aos princípios da rapidez, da produtividade e da flexibilidade.

---

<sup>1</sup> Nesse mesmo período ingressei efetivamente na militância do movimento estudantil e sindical junto aos educadores da Rede Estadual de Ensino do Paraná (APP-Sindicato). No ano de 2004, último da minha graduação, focalizei as leituras sobre a temática formação de professores para a construção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Nessa oportunidade estudamos o Pedagogo em suas diferentes áreas de atuação (EJA, ensino médio, educação infantil e séries iniciais, gestão e organização do trabalho pedagógico, educação não-formal), analisando a maneira como as influências da ideologia neoliberal poderiam modificar a sua formação conforme os interesses econômicos da sociedade.

Ao rever o conjunto de obras pesquisadas para estruturação desta pesquisa defrontamo-nos com o acirrado debate entre as proposições do Ministério da Educação (MEC) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e também com as influências de organismos internacionais em que o campo da Pedagogia foi alvo em sua trajetória. Esse debate chamou nossa atenção para as repercussões que recaíam sobre a formação de professores, a partir destas proposições.

As inquietações advindas da revisão da literatura materializaram-se em duas interrogações que se complementam e que nos levou às seguintes questões: **Em que medida a formação de professores em cursos de Pedagogia tem vinculações com políticas nacionais e internacionais destinadas à educação em geral e à formação docente em específico? De que maneira está relacionada a processos e políticas que resultaram em ampla e profunda reforma da educação no Brasil a partir da década de 1990?**

De acordo com vários autores (SILVA, 1999; BRZEZINSKI, 2002; VEIGA, 1998; FREITAS, 1999), a formação de professores nos cursos de Pedagogia caracterizou-se pela situação de desvalorização, materializada nas condições de formação, de salário e de atuação desses profissionais.

Nos trabalhos já publicados nesta área, inúmeras são as discussões e proposições sobre e para a formação de professores. Entretanto, entendemos que estas proposições somente tomarão corpo quando houver políticas educacionais voltadas para o interesse das maiorias e não apenas para o privilégio de grupos ligados a interesses econômicos.

Portanto, o nosso objetivo de pesquisa limitar-se-á a analisar as repercussões das políticas educacionais nos cursos de Pedagogia pós 1990, buscando entender os discursos que ficaram implícitos pelos órgãos oficiais da educação, influenciados por organismos internacionais e que proporcionaram a introdução de novos espaços de formação de professores paralelos à universidade pública.

Dessa forma pode-se observar que o problema da pesquisa teve caráter teórico, sendo assim parece-nos então indispensável expressar a nossa intenção acerca dos procedimentos metodológicos que satisfatoriamente respondem às aspirações desta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, neste estudo, tem seu valor por basear-se em artigos científicos, livros e documentos específicos da legislação educacional e do movimento dos educadores, a ANFOPE. Esse encaminhamento não a isenta da austeridade científica, e nem rescinde sua legitimidade acadêmica (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Complementando a pesquisa bibliográfica, adotamos a análise de documentos referentes à legislação educacional e que regulamenta o campo da formação de professores. Entre eles consta a LDB n. 9394/96, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, bem como alguns documentos sínteses de encontros nacionais da ANFOPE dos anos de 1992, 1998 e 2004.

O trabalho com esses documentos foi adotado como nossa fonte primária, ou seja, como sustentação legal para compreendermos a política educacional. Nosso empenho em trabalhar com esses documentos nos permite adentrar no discurso da legislação para entender a política educacional e suas repercussões na formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Procuramos mostrar quais elementos políticos nortearam a elaboração da LDB 9.394/96 e como se efetivou a formação de professores a partir de então. E, na Resolução adotada CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006 buscamos evidenciar os embates políticos que repercutiram na formação de professores ao aprovar as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Buscamos compreender como a legislação educacional tem caracterizou os cursos de formação de professores.

Por entendermos a realidade como uma construção humana ancorada nas correlações de forças existentes nas relações entre os homens, adotamos o método do materialismo histórico para abordar nosso objeto, visto que ele nos permite conhecer as contradições e mediações no movimento das relações sociais.

Tomamos como referência esse método por possibilitar expor as influências que o nosso objeto mantém com as esferas econômicas e políticas no movimento histórico da sociedade. Neste processo de pesquisa, o nosso objeto de análise não está circunscrito apenas no campo da política

educacional, mas, vincula-se a uma ampla teia de relações com o meio em que se insere e se produz continuamente.

Este método possibilitou-nos compreender os aspectos gerais e amplos do contexto em que se insere o objeto por nós analisado. Permitiu-nos, ainda o desenvolvimento de um grau de análise em que foi possível identificar os diversos contornos dados para o objeto pesquisado, bem como as características que ainda o distinguem no momento atual.

De acordo com Kuenzer (1998) a totalidade é uma das formas de expressar o movimento dialético de compreensão dos fenômenos, é uma forma ampla de compreensão do mesmo, sem particularizações; o entendimento do todo caracterizado pela historicidade e suas influências políticas, culturais e ideológicas. A contradição aponta para as divergências históricas e políticas que distinguem o objeto graças às correlações de forças existentes na sociedade. A realidade não se apresenta harmonicamente; ela é resultado de conflitos e tensões em sua dinâmica, de pensamentos e ações que captam o movimento concreto dos fatos. A mediação, por sua vez, configura-se na maneira com que situamos os fatos, a partir das complexas relações que o objeto adotado mantém historicamente com os demais fenômenos do mundo real.

O material selecionado para a revisão da literatura desta pesquisa encontramos-lo em revistas científicas, teses, dissertações e livros, bem como alguns documentos dos encontros da ANFOPE, na legislação educacional atual (LDB 9.394/96) e na resolução do CNE/CP nº.1/06.

O empenho demonstrado por nós na condição de professora pesquisadora, consistiu em demonstrar as repercussões das políticas educacionais na formação de professores nos cursos de Pedagogia, a partir da década de 1990, na intenção de colaborar com o debate teórico no cenário educacional. Acreditamos, assim, que a dissertação proposta terá sua relevância por estar ideologicamente e teoricamente fundamentada em extensas relações com o contexto sociopolítico da sociedade e que o nosso objeto encontra-se necessariamente atrelado a correlações de forças ainda maiores.

Assim sendo, com esta pesquisa buscamos colaborar para a ampliação da discussão teórica sobre a temática formação de professores,

apresentando as influências das políticas internacionais e nacionais e as repercussões destas nos cursos de Pedagogia, a partir da década de 1990. Tentamos evidenciar as interferências das políticas nacionais e internacionais para a formação de professores.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No **primeiro capítulo** analisamos as políticas internacionais para a formação de professores. Tentamos mostrar como os documentos de organismos internacionais orientaram os cursos de formação de professores com alguns encaminhamentos específicos que foram mostrando claramente quais os desdobramentos das reformas educativas efetivadas na década de 1990 e que atingiram a formação de professores.

Assim, percebemos que a legislação e o referencial que legitima as políticas da educação implementadas pelas agências governamentais no Brasil não são organizadas excepcionalmente no país. Pensando na implicação dessas políticas é que situamos nosso objeto em suas mediações internacionais.

No **segundo capítulo** abordamos as políticas educacionais nacionais para a formação de professores nos cursos de Pedagogia, a partir da década de 1990. Intentamos mostrar como a formação de professores foi espaço de embates políticos entre os interesses da classe dominante no país desde a redefinição do papel do Estado à propagação da estratégia política do neoliberalismo na educação, em especial nos contornos dados ao ensino superior.

A difusão do discurso que vivemos numa denominada “Sociedade do Conhecimento” levou muitas pessoas a buscar outras formas de profissionalizar-se, diferentes das que seguidas nas universidades. Preponderou neste período o chamado modelo neoliberal de formação de professores com a oferta de cursos sob diversas maneiras.

No **terceiro capítulo** procuramos evidenciar a consonância das repercussões das orientações nacionais e internacionais para a formação de professores, nos cursos de Pedagogia, pós década de 1990, no Brasil.

Situamos o movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em sua trajetória pela valorização dos cursos de Pedagogia. Expomos sobre o movimento em torno das novas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia como um espaço onde se privilegiou a histórica disputa ideológica a orientar a formação de professores.

Nas **considerações finais** realizamos a síntese das condições atuais da formação de professores nos cursos de Pedagogia mostrando como este campo sofre as tensões das políticas educacionais internacionais e nacionais de uma sociedade em constantes mudanças, sugerindo que haja continuidade de análises sobre essa temática.

# CAPITULO 1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Dormia a nossa pátria-mãe tão distraída  
sem perceber que era subtraída  
em tenebrosas transações*  
Chico Buarque, música Vai Passar.

## 1.1 AS REFORMAS EDUCATIVAS E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nosso objetivo neste capítulo é discutir como os projetos internacionais voltados para a educação configuraram-se no campo da formação de professores no Brasil, para tanto, é preciso considerar os amplos e complexos elementos que materializaram essas influências.

Há que considerar que a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, foi um marco para a educação dos países em desenvolvimento. Entretanto, é a reunião intitulada Consenso de Washington<sup>2</sup>, no ano de 1989, nos Estados Unidos, que marca o início de um projeto educacional neoliberal para os países periféricos, onde estes firmaram acordos políticos e econômicos com objetivos de alavancar o crescimento econômico e social e colocar-se no cenário da concorrência mundial de produtos e serviços.

O Consenso de Washington foi uma reunião com características de uma convocação por funcionários do governo norte americano e das agências financeiras internacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), em que se reuniram vários países, entre eles, o Brasil, com o intuito de implantar ajustes estruturais e que incluíam a reforma do Estado como um dos mecanismos para a diminuição dos

---

2 Segundo Gentili (1996, p.14) a expressão *Washington Consensus* foi usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, um dos mais célebres *think tanks* norte-americanos. O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse "consenso" inclui dez tipos específicos de reforma que, como assinala Williamson, foram quase sempre implementados com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta : disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais.

seus gastos com políticas sociais e para o pagamento da dívida externa (GENTILI, 1998).

A conjuntura político-econômica dos países latino-americanos a partir do Consenso de Washington demonstrou a necessidade de uma mudança estrutural em sua forma de organização. Com a reforma do Estado, seria indispensável uma reforma educacional, uma vez que este campo está constantemente sob a pressão de políticas e de exigências cada vez mais constantes no que diz respeito à formação de quadros que atendam aos objetivos dessa reunião.

Na visão do Banco Mundial, a experiência latino-americana nos mostra que é preciso implementar reformas que venham não só atender o desenvolvimento econômico, mas também possibilitar melhores condições sociais da população e que isso se faz por meio da ampliação de consumo das pessoas aliado a um desenvolvimento sustentável que garanta condições justas de vida (KLIKSBURG, 2002).

É nesse cenário que as políticas educacionais no Brasil são planejadas, passando as reformas a ser citadas como forma de atender aos objetivos dos organismos internacionais, cujos fins estão voltados para o desenvolvimento econômico. Para tanto, procura-se equiparar a escola a um empreendimento comercial, como forma de atender às exigências do mercado mundial.

As mudanças que se efetivaram a partir de então no campo da educação, especificamente em relação à formação de professores, nos conduzem a análises mais amplas do processo de formação empreendidas nos direcionamentos de acordos financeiros internacionais.

Na sociedade capitalista a utilização da regulação econômica para alcançar as mudanças desejadas nos vários setores da sociedade, inclusive na educação, é uma estratégia ideológica e material que dirige e governa o modo de vida e produção das pessoas por meio do ajustamento e adaptação do indivíduo às exigências do mercado (MAUÉS, 2003).

A atual configuração do ensino superior no Brasil responde ao estágio das reformas implementadas neste nível em todos os países da América Latina. Embora tais reformas tenham sido alvo de inúmeras críticas, por parte dos grupos que discordam do papel que o Estado tem

desempenhado, elas continuam em curso, promovendo diferentes encaminhamentos que afetam todo o sistema educacional, não só o ensino superior (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e em outros países da América Latina nas últimas décadas, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, estão sendo configuradas num cenário de privatização predatória e de desnacionalização da economia, tornando o Estado cada vez mais vulnerável às crises externas e mais dependente do fluxo de capitais provenientes das potências estrangeiras (SCHEIBE, 2007, p. 203).

A política instaurada para assegurar as “ajudas financeiras” internacionais atingiu significativamente o campo educacional, por tratar-se de uma área social que poderia ser utilizada como estratégia de propagação ideológica. Os governantes locais viam na educação “o remédio” para suavizar ou, até mesmo, superar as desigualdades na sociedade (SAVIANI, 1995).

O amplo movimento reformista iniciado então a partir de 1995, e que atingiu as esferas sociais como a educação, saúde, emprego, nos leva a questionar suas implicações, especificamente na formação de professores, em virtude das prescrições de organismos internacionais.

Para essa compreensão torna-se necessário um desvelamento dos aspectos que ficam subentendidos nessas recomendações.

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo são os que realizam as mudanças (SHIROMA, 2005, p. 430).

Por reforma entendemos uma movimentação que se contrapõe a uma mudança estrutural na sociedade. Neste caso, situando-nos num sistema capitalista como o que vivemos, reforma significa não outra coisa, a não ser a continuação do sistema com seus princípios direcionadores dos modos de vida e trabalho das pessoas, apenas com novas características. Oliveira (2003) apresenta o conceito de reforma da seguinte maneira:

Na realidade, a noção de reforma está intimamente relacionada à idéia de que o mundo material e o social possuem qualidades evolutivas que podem ser influenciadas positivamente mediante a intervenção das pessoas (OLIVEIRA, 2003, p. 20).

As reformas educacionais efetivadas a partir da década de 1990 foram impostas sob os ditames da eficiência e produtividade com vistas na lucratividade. Esses mecanismos ideológicos são formas utilizadas e justificadas pelo processo de mundialização<sup>3</sup> do capital.

O significado de mundialização às vezes é confundido como sinônimo de globalização, mas se trata de assuntos distintos. Globalização representa uma inovação na etapa atual da universalização do capital que, em outras palavras, significa a ampliação do poder do comércio, além do aumento de transações de caráter especulativo, que possibilitam a centralização e a concentração do capital privilegiando uma minoria da população, ao passo que mundialização se refere a fenômenos da sociedade que vão além das transações econômicas (MAUÉS, 2003). Sobre o fenômeno da mundialização do capital Chesnais (1996) define da seguinte maneira:

Mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos de Thatcher e Reagan (CHESNAIS 1996, p. 34).

Percebemos que o processo de implementação das reformas educativas contou com o receituário neoliberal que se efetivou com a abertura de fronteiras para a movimentação de capital estrangeiro, além da concentração de informações por parte de empresas internacionais, visando à hegemonia e ao controle da sociedade.

A partir dos direcionamentos de organismos internacionais, a sociedade passou a ser regulada por diretrizes econômicas, tendo o mercado como principal articulador.

As reformas educacionais, como uma política pública, passaram a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como

---

<sup>3</sup> Segundo Chesnais (1996, p.17) a expressão “mundialização do capital” é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”.

controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas (MAUÉS, 2003, p. 95).

Coube ao Estado a elaboração de propostas que mudariam a forma de gestão da sociedade. Para tal encaminhamento o próprio Estado necessitava reformular-se. A efetivação da reforma do Estado, sugerida durante o governo de FHC, no Brasil, estava ancorada em orientações internacionais do Banco Mundial que pretendia um amplo processo reformista nos países em desenvolvimento, como forma de impulsioná-los para o processo de modernização (DOURADO, 2002).

O Brasil, por razões específicas acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na Nova Ordem Mundial apenas na década de 1990. Com a legitimidade política e eleitoral, e em um clima de hiperpresidencialismo, o presidente Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 88).

O conceito de reformas para o Banco Mundial mostra que os princípios do modelo de reestruturação do capital (produtividade, eficácia, excelência) são necessários para a organização da sociedade. As reformas fundamentaram-se, portanto, nos princípios das teorias administrativas empresariais, que gestaram um novo modo de governar.

Como resultado dos acordos políticos, feitos pelos governantes do nosso país, ainda no Consenso de Washington, foram surgindo iniciativas e ações, a partir da segunda metade da década de 1990, que modificaram substancialmente alguns setores de organização da sociedade, incluída a educação. Rodriguez (2006) nos fundamenta da seguinte maneira:

Assim, as atuais políticas educacionais devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo contemporâneo. As reformas educativas implementadas nos últimos vinte anos do século XX, na maioria dos países, são uma consequência do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide da doutrina neoliberal (RODRIGUEZ, 2006 p. 14).

Dessa forma, a educação toma lugar especial e específico, como meio de levar as pessoas a mobilizar-se para garantir educação para

todos e em todos os níveis e, sendo assim, a formação de professores se fazia necessária para sustentar essa premissa.

Os desdobramentos das reformas educativas por todos os países do globo, mediante ações e parcerias entre organismos internacionais financeiros e os governos locais, enfatizaram prioritariamente a educação básica, que foi compreendida de forma minimizada<sup>4</sup>, sendo, portanto, a formação de professores mais um dos campos secundarizados na imensa lista de “prioridades” desses organismos, quando se aliou educação com desenvolvimento social (MAUÉS, 2003).

A reciprocidade de órgãos oficiais da educação no Brasil, direcionados pelas agências internacionais de fomento, na definição de políticas e ações para a formação de professores em nível superior, consolidou-se com a concretização da LDB 9.394/96.

Fundamentadas nessa legislação, as reformas educativas, no Brasil, tomaram corpo e se materializaram por meio dos processos de descentralização<sup>5</sup> do Estado. Esses processos estão ligados a uma questão econômica em que se articulam outros elementos como as privatizações e as terceirizações. Viriato (2004) acrescenta a esse respeito da seguinte maneira:

Entendemos, por outro lado, que dependendo do conceito, a descentralização pode ratificar políticas educacionais que proporcionem um processo crescente de desprendimento de poder por parte do Estado, em que o sistema educacional seja regulado pelo mercado, ou pode ratificar políticas educacionais que possibilitem o poder e o controle da sociedade civil organizada sobre uma atividade pública (VIRIATO, 2004, P. 47)

Seguindo a máxima desse processo a elaboração das políticas públicas para a educação focalizou-se em políticas assistenciais da educação infantil até a universidade, embasadas no discurso da universalização do acesso à educação por meio de formas descentralizadas.

---

<sup>4</sup> Após a promulgação da LDB 9.394/96 educação básica abrange da educação infantil ao ensino médio. Entretanto os maiores investimentos feitos na educação básica priorizaram apenas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Sugerimos informações contidas sobre o financiamento da educação básica em: GOUVEIA, A.; SOUZA, A.; TAVARES, T. **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

<sup>5</sup> Viriato (2004, p. 47) continua a explicitar sobre o processo de descentralização mostrando que “a implementação de políticas educacionais privilegiando a desconcentração e rotulando-a de descentralização, além de não ameaçar as estruturas já consolidadas, favorece o discurso de governos populistas que adotam um discurso democrático, camuflando de fato sua base centralista e autoritária e o processo de desobrigação do Estado de seu papel de mantenedor da escola pública.

A educação como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta terra. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionadas e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças (MAUÉS, 2003, p. 90).

A ênfase dada à educação básica, proposta pelos organismos multilaterais, priorizou as iniciativas de escolarização e letramento em massa, o que indica que recaiu sobre os professores uma responsabilização muito grande quanto ao desdobramento eficaz das propostas reformistas dos anos de 1990.

A importância dada à formação de professores coincidiu com a proposta de universalização da educação básica, o que em face da demanda, requeria pessoal preparado para atender tal campanha.

A orientação para a implantação das reformas educativas, estava fundamentada no princípio das competências e habilidades. Esta orientação contribuiu largamente para o que chamamos de secundarização do conhecimento científico, ou seja, priorizou-se a prática em detrimento de uma formação teórica consistente.

Orientadas pelas exigências de organismos financiadores internacionais, essas reformas pretendem, claramente, a redução do papel do Estado no financiamento da educação. [...] Há uma relação muito estreita entre a proposta pedagógica que foi delineada para a Educação Básica e as diretrizes que deverão orientar daqui para frente a formação de professores. A “formação para competências”, por exemplo, é dimensão que perpassa todo o conjunto de diretrizes, indicando uma compreensão epistemológica e pedagógica que entende a formação como um processo de preparação com base no saber fazer, subentendendo um caráter ideológico mais conformador que construtor (SCHEIBE, 2007, p. 203).

A constatação de mudanças ocorridas no campo da educação, a partir dos anos 1990 do século passado, tem apontado para uma maior flexibilização nas formas de organização dos cursos de formação de professores. Os cursos passaram a ser estratégias de negociação capitalista.

Nunca se falou tanto sobre a importância do professor numa sociedade. Entretanto, a realidade evidenciada nas suas condições de formação e atuação contradizia o discurso propagado, especialmente pelos representantes da educação, nas comissões oficiais dos programas de

governo. Na prática, os professores estão longe de conquistar e desfrutar o prestígio criado para a profissão.

O discurso dos representantes oficiais da educação agora pautava-se na necessidade de um novo profissional, com características que combinassem flexibilidade, eficácia e polivalência. Para que esses princípios fossem materializados em tempo recorde, priorizou-se a formação em serviço, à distância e o curso Normal Superior, ambos superficialmente e norteados pelo ideário neoliberal de educação, em harmonia com as recomendações de organismos internacionais (PAIVA, 2002).

Os desdobramentos das reformas no campo da formação de professores serviram mais como um instrumento de dominação do que de emancipação, pois a autonomia dada ao professor para que buscasse sua formação e qualificação foi uma forma de acatar as exigências do mercado como regulador da sociedade, que prioriza o individualismo e a competitividade entre as pessoas (SILVA JÚNIOR, 2003).

Em meio à reforma educacional produzida no Núcleo Estratégico do Estado, destaca-se a sua dimensão docente, posto ser o professor e os dirigentes os agentes centrais de realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 81).

Nos limites da conjuntura atual, marcada pelos processos de expansão do ensino superior, em que se descaracteriza, em muitos casos, o curso de Pedagogia, a formação de professores se apoiou na formação do homem para o mercado de trabalho.

A organização curricular primou por conteúdos que estreitavam as análises mais amplas do processo de formação profissional para atender a uma nova organização política que propunha o aligeiramento dessa etapa em respostas aos acordos políticos firmados internacionalmente.

As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação (MAUÉS, 2003, p. 108).

Percebemos que as relações entre educação e desenvolvimento, alardiadas nos discursos oficiais do Estado, foram mais um meio de levar o indivíduo a responsabilizar-se pela sua formação profissional e entender que o professor é um agente ativo (protagonista) no meio em que vive e atua.

A década de 1990, no século XX, representou um novo período na educação escolar brasileira, caracterizada por intensos avanços no campo da educação em nível superior, no sentido de uma ampla oferta, entretanto, a qualidade dessa oferta foi e continua sendo questionada por muitos críticos da educação, preocupados com a perpetuação de um modelo de formação minimizada em conhecimentos teóricos e que tende a descaracterizar os cursos de formação de professores já existentes nas universidades públicas comprometidos com uma sólida formação teórica e prática.

Os desdobramentos das reformas educativas, em decorrência desse novo contexto, refletem até os dias atuais na área da formação de professores, pois continua sendo um campo estratégico de propagação ideológica e um mecanismo de reforço dos desdobramentos das mesmas.

As diversas implicações, resultantes do processo de adaptação do Brasil às necessidades modernas, advindas com o processo de mundialização do capital, evidenciaram os reflexos de modelos norte-americanos apropriados a orientar as políticas da educação superior, sem considerar a realidade existente em nosso país.

Quando a universidade abre mão de sua identidade histórica, ela corre o risco de servir, mais diretamente, a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégias de conservação da ordem social. Com isso, ela nega e compromete sua existência, tendo em vista que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses diretos do Estado e do mercado (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 15).

As orientações de políticas internacionais, expressas nos encaminhamentos das reformas na educação e que proporcionaram a expansão da privatização da educação superior, denotam que a intervenção de organismos internacionais na política educacional brasileira exige um projeto

educativo que coopere para tornar o Brasil um país cada vez mais produtivo e com disposição para competir mundialmente.

Tomando a idéia de tornar o Brasil um país produtivo e competitivo no cenário mundial, podemos depreender que, no atual modelo de sociedade, isso não é possível sem que uma grande parcela da população sobreviva em condições de miséria absoluta.

O ensino superior como parte desse processo inspira-se na lógica da diversificação na oferta de formação profissional, engendrando assim, uma mudança nos papéis das universidades que, por sua vez, são induzidas a comprometer-se com atividades de ensino cada vez mais eficientes em tempo recorde.

Considerando os aspectos já abordados, podemos dizer que, no campo da formação de professores, as reformas serviram como um meio de incitar os professores a uma nova forma de profissionalizarem-se mais rapidamente, comprometendo o princípio de uma formação sólida fundamentada em conhecimentos técnicos e científicos, produzidos e socializados no âmbito das universidades públicas.

De modo geral, o encaminhamento das reformas no campo educacional, a partir da década de 1990, nos conduz a afirmar que a justificativa de ampliar o desenvolvimento econômico dos países, utilizando a educação como ponte para tal campanha, deixa implícito o caráter histórico de um espaço estratégico para a implementação de políticas educacionais que nem sempre atendem aos objetivos daqueles que realmente dela necessitam.

## **1.2 O PAPEL DO BANCO MUNDIAL E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Como um emaranhado de amplas relações, não podemos tratar da atuação dos organismos financeiros que regulam o país sem antes nos referirmos brevemente ao processo de mundialização do capital.

Quando tratamos de mundialização falamos em processos que denotam uma nova fase do capitalismo mundial em que se configuram também

mecanismos regulatórios que desempenham políticas ajustadas aos interesses do mercado globalizado.

Segundo Chesnais (1996) a mundialização do capital possibilitou inserir com mais vigor na sociedade que seria necessário criar organizações políticas universais dotadas de capacidade técnica para controlar a sua mobilidade. Nesse sentido, podemos perceber a figura das agências internacionais na elaboração e avaliação dos projetos educacionais desenvolvidos no Brasil.

Uma das características do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo foi o aumento acelerado das relações comerciais. A internacionalização da economia foi um dos mecanismos de desregulamentação dos países em desenvolvimento, que quebraram as barreiras de importação e exportação, abrindo-se cada vez mais às investidas do capital estrangeiro. Os países subdesenvolvidos passaram a consumir o que os países considerados 'potências' produziam e a deles depender (HOBSBAWN, 1995).

Com o crescente processo de globalização, as desigualdades sociais não se configuraram apenas como simples estruturas, mas sim como um processo extremamente excludente para as camadas populares que ficaram, cada vez mais, excluídas das possibilidades de reconhecimento social e político (MELO, 2004).

A globalização excludente no século XX significou a reestruturação do sistema capitalista, ou seja, produziu e acumulou capital, sem que isso significasse custos para o Estado. As pessoas e suas relações entre si, encontram-se subordinadas às leis do mercado, gerenciador das relações políticas, econômicas, culturais e ideológicas.

Segundo Castanho (2001), a idéia de globalização difundida atualmente acompanha todo o capitalismo, desde seus primórdios, fazendo parte constitutiva da sua lógica interna. O Estado vai aos poucos adaptando-se à lógica do capitalismo ao mesmo tempo que gradativamente vai implantado os ajustes neoliberais na sua forma de organização.

Lombardi (2001) considera o conceito de globalização como um modismo contemporâneo produzido por intelectuais a serviço da perpetuação do sistema capitalista:

Mais que processos reais, porém, são palavras que tornaram-se slogans ideológicos destinados a mistificar, e ao mesmo tempo eternizar processos de transformação estrutural do modo capitalista de produção. Pela noção de globalização pretende-se caracterizar a vida num mundo global que tende ao rompimento ou a dissolução das fronteiras, das economias, das culturas e das sociedades. [...] Discursivamente com a globalização afirma-se o domínio de forças incontrolláveis... de aceleradas transformações científicas, tecnológicas e produtivas... de uma rapidez indescritível nas mudanças, nas comunicações e na vida de todos os indivíduos (LOMBARDI, 2001, p. XXIII).

De certo modo podemos afirmar que globalização é uma estratégia ideológica da atual fase do capitalismo. Na sociedade global as formas de vida e produção das pessoas são redefinidas a partir da Teoria do Capital Humano. Para tanto, a educação toma o lugar central, como um instrumento que vai levar as pessoas a relacionar-se mundialmente. Aliada à centralidade da educação está a aquisição de conhecimentos no campo da informática, como sendo a via de acesso ao mundo globalizado. Bianchetti (2001) expressa da seguinte maneira:

Percebe-se assim que o pragmatismo utilitarista bem como aquilo que foi, na década de 70 do século XX, o cerne da economia da educação – a teoria do capital humano – continuam vigorosamente presentes, embora devidamente vestidos com uma linguagem que à primeira vista nem sempre deixa evidente tal vínculo (BIANCHETTI, 2001, p. 224).

Paralelamente à máxima de ter que adentrar no mundo virtualizado, viver e produzir a partir dele e por meio dele, de forma pragmática e funcional, a Teoria do Capital Humano reforça essa premissa, no sentido de colocar ao indivíduo a necessidade de formação rápida para o mercado de trabalho.

A Teoria do Capital Humano fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem as duas conclusões a este axioma. A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. (...) A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades (CATANI, 2002, p. 54).

Entretanto, ao contrário do que se previa, a revolução da informática de 2000 até hoje, tem evidenciado um grau de desigualdade social sem medida, pois relegou a um outro tipo de exclusão e analfabetismo pessoas que não conseguem acompanhar as inovações tecnológicas.

O cenário construído pela atual fase do capitalismo mostra que as transformações que se processam neste espaço tempo somente são possíveis por haver, nas relações entre as pessoas, um poder ideológico implícito capaz de direcionar para princípios sociais que tentam naturalizar a ordem burguesa instaurada historicamente (NEVES, 2005).

Como elemento coadjuvante e ao mesmo tempo protagonista do processo de globalização, encontram-se as agências financeiras, as quais o Banco Mundial, organização financeira, que dispõe de quantias incontáveis passíveis de troca por acordos políticos com os governos dos estados nacionais.

Para o Banco Mundial um Estado mais próximo do povo e a incorporação de necessidades e demandas, assim como sua participação nos processo de planejamento, monitoramento e avaliação de programas, facilitaria a realização e a consolidação das reformas (NEVES, 2005, p. 74).

O processo reformista engendrado a partir dos anos de 1990 no Brasil, nos diversos setores produtivos, teve estreitas ligações com organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial. A proposta do banco para o investimento financeiro nos países em desenvolvimento estava articulada ao compromisso dos governos de reduzir os altos índices de miséria que assolavam milhares de pessoas obstando-lhes o crescimento econômico.

As orientações do Banco Mundial<sup>6</sup>, nas políticas dos países em desenvolvimento, incorporaram-se como um receituário, que tem sido aplicado praticamente de forma integral, inclusive em seus sistemas de ensino.

A interferência dos organismos internacionais na definição da política educacional brasileira remonta aos anos iniciais do nacional-desenvolvimentismo e desde então estas intervenções vêm se apresentando no conjunto das políticas sociais (NEVES, 2002, p. 43).

---

<sup>6</sup> Nascido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7% (SHIROMA, 2002, P.72).

A intervenção do Banco Mundial<sup>7</sup> na forma de organização da sociedade brasileira atinge diversos setores, de forma significativa, a educação. Convém salientar que essas intervenções têm sido efetivadas na área educacional, precisamente a partir da década de setenta do século XX. Entretanto, é na década de noventa que esta relação ganha maiores repercussões (NOGUEIRA, 2001).

Nos anos noventa, a presença do Banco Mundial no direcionamento das políticas educacionais, nos países periféricos, ganhou novos contornos apresentando-se com um caráter humanizador e democrático, graças ao capital globalizado. Dessa forma, há uma nova redefinição do papel do Estado, que necessita ser cada vez mais eficiente e ao mesmo tempo diminuir gastos públicos.

A teoria neoliberal defende a idéia de que a ineficiência do Estado e do setor público são responsáveis pela crise, e o setor *privado* e as relações de *mercado* são considerados como instâncias de eficiência, qualidade e equidade. Desenvolvem-se as teses do *Estado Mínimo*, nas quais a satisfação das necessidades básicas – tais como saúde, educação, moradia e transporte – deve ser adquirida no mercado, não mais consideradas essas necessidades, portanto, como direitos sociais fornecidos pelo Estado (HIDALGO, 2001, p. 169).

Todas as orientações desenvolvidas no Brasil, sob as recomendações de organismos internacionais, especificamente do Banco Mundial, com as mediações da estrutura do Estado burguês, continuam prevalecendo no país, sem perspectivas de ter um fim. Isto se dá pelo seu amplo poder de articulação econômica que prende os países em acordos políticos por longos prazos.

As propostas do BM são direcionadas à privatização da educação, como forma de desqualificar o público e enaltecendo a iniciativa privada para que os encaminhamentos do campo empresarial possam orientar-se para a área da educação. As prioridades do Banco Mundial estão

---

<sup>7</sup> Sabemos que o Banco Mundial constitui-se por uma soma de organizações financeiras internacionais com atividades diferenciadas para concessões monetárias internacionais. No entanto, referimo-nos a ele apenas como sinônimo de BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) assim como NOGUEIRA, F. M. G. (2001) em “As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da Educação Básica”.

claramente expressas no documento “*La Enseñanza Superior: lãs lecciones derivadas de la experiência*” (1995), quando destaca a necessidade de alterações no sistema de ensino superior no mundo:

a) Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; b) proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; c) redefinir a função do governo no ensino superior; d) adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4) (Tradução nossa).

As políticas educacionais implementadas a partir de 1995 tiveram ligações estreitas com as recomendações do Banco Mundial. É óbvio que essas recomendações não foram inteiramente impostas, são, sim, passíveis de negociações, que já ocorreram na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (FREITAS, 1999).

As influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro começaram a alterar as políticas educacionais a partir da concepção de educação como um meio de beneficiar aqueles que vivem à margem da pobreza e abrandar os conflitos sociais.

Os encaminhamentos para implementação das propostas do BM e de outros organismos internacionais não são simples, baseiam-se em mecanismos complexos que exigem certos condicionamentos dos países que aceitam a implementação de suas propostas.

O que se visa com essa relação, condicionantes dos financiamentos, é a promoção de uma política global, que perpetue a miséria da população, sem que as pessoas se sintam exploradas (DOURADO, 2002). As agências internacionais que encaminham projetos mundiais, de promoção social, voltados para o atendimento imediato das injustiças sociais, por exemplo, representam materialmente a minimização de políticas sociais que venham romper com essa estrutura excludente. Neves (2002) nos complementa:

O papel destes organismos internacionais nestes países, no sentido de aprofundamento da desnacionalização-privatização da educação, especialmente da educação superior, tem sido fundamental, com as seguintes evidências: em primeiro lugar, pela globalização dos sistemas educacionais via formação de

parcerias entre empresas educacionais com sede nos Estados Unidos e Europa, além de pólos espalhados por várias regiões de interesse do capital. Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica da hegemonia. Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento deste setor, ao mesmo tempo que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados. (NEVES, 2002, p. 60)

As ações empreendidas pelos organismos internacionais financeiros influenciadores das políticas educacionais têm enfatizado a educação como mercadoria, como um serviço que pode ser comprado ou vendido em qualquer espaço, desde que atenda as exigências do mercado.

A educação é uma das áreas em que o Banco tem concentrado suas ações: as reformas educacionais em diferentes países têm se constituído em uma preocupação constante do banco e um privilegiado meio de implementar tais políticas (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 185).

O Banco Mundial afirma que a educação tem de ser “produtiva”, ou seja, segundo nosso entendimento ela deve acompanhar o acelerado processo tecnológico como um serviço que pode ser oferecido tanto dentro quanto fora de instituições formais de ensino.

As propostas do Banco Mundial para a educação requerem que esta deverá contribuir para a exterminação da pobreza, visando o crescimento econômico. Para isso acontecer, as políticas educacionais precisam fundamentar-se em princípios racionais e eficientes como: equidade, qualidade, produtividade, concorrência, desenvolvimento econômico e lucratividade.

A prioridade do Banco, quando define metas para os países em desenvolvimento, é que estes possam concorrer com as grandes potências, abrindo fronteiras para o comércio internacional em todas as esferas, inclusive na educação, tanto que, nas propostas do Banco, o conceito de qualidade em educação é substituído por equidade, que significa eficiência com caráter econômico (SANTOS, 2000).

Aliás, a eqüidade, relacionada à educação seria efetivada pelo processo de universalização do ensino fundamental que qualificaria uma mão-de-obra a ser utilizada futuramente, mas remunerada com baixos salários. Todos os encaminhamentos se fundamentam e se justificam na questão econômica de custo benefício.

Os princípios adotados pelo Banco Mundial tomarão corpo por meio de políticas educacionais que priorizam a diminuição dos gastos do poder público como: aceleração dos programas de educação, relação com fortes vínculos entre empresa e escola, diminuição de despesas com a educação, entre outros.

Quanto à formação de professores o Banco deixa evidente sua visão economicista ao priorizar a formação em serviço, à distância ou de curta duração. O objetivo de suas propostas é formar um profissional tecnicamente preparado para atuar no interior da sala de aula e não para estabelecer as amplas relações do processo educativo. Para o perfil de profissional defendido na proposta do Banco, a formação poderá ser feita em serviço porque é uma maneira barata e rápida de formar professor.

Santos (2000) reforça esse nosso entendimento numa análise das políticas implementadas pelo BM referentes à formação de professores:

A educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação, [...], além disso, o banco preconiza o uso da educação à distância, tendo em vista ser o seu custo menor se comparado com modalidades presenciais (SANTOS, 2000, p. 174).

As propostas do Banco voltam-se com mais ênfase para a educação básica, deixando o ensino superior ao sabor dos investimentos da iniciativa privada ou do Terceiro Setor. Por ser priorizada a educação básica, os professores deste grau passam a ser vistos com interesse para a efetivação das recomendações do Banco na educação básica.

Segundo Oliveira (2001, p. 58) “o papel do professor passa a ser preponderante para a plena realização dos objetivos traçados no contexto das políticas adotadas”.

O Banco Mundial desaconselha o investimento em formação inicial dos docentes (entendida como a formação pedagógica de base, realizada na escola ou na universidade) e recomenda priorizar a capacitação em serviço (ou formação permanente,

realizada no emprego), considerada mais efetiva em termos de custo e também de rendimento dos alunos (OLIVEIRA, 2001, p. 60-61).

Quanto à formação desse professor, o Banco recomenda que seja feita uma redução de custos. Esta parece ser, mais uma das inúmeras estratégias da sutil desvalorização deste profissional na implantação de suas políticas.

Um outro documento, *La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas*, que veio a público no ano de 2000 é resultado da parceria do Banco Mundial com a UNESCO. Para elaboração deste documento foram selecionados apenas treze países que se intitularam como “Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade”, com o objetivo de discutir e reforçar a necessidade qualificar a educação superior e atender a demanda existente (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

O documento deixa evidente que, para efetivar a qualidade na educação superior, os países precisam estar integrados à economia mundial, ou seja, ao mesmo tempo que se oferece apoio aos países para a implementação dessa almejada “qualidade”, impõem-se algumas condições que por vezes excluem uma grande parcela da população do próprio objetivo do Banco.

El Grupo há llegado a la conclusión de que si no se imparte más educación superior y cada vez mejor calidad, a los países em desarrollo, lês será cada vez más difícil beneficiarse de la economía mundial basada em el conocimiento (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 11).

Outro ponto de destaque do documento é quanto ao papel dos professores, como responsáveis por assegurar ambiente de harmonia entre os alunos, a instituição e o ensino, evitando tensões políticas, que impediriam o desenvolvimento da qualidade neste nível de ensino. Percebe-se claramente que a idéia transmitida é que a qualidade do ensino superior somente será alcançada mediante o abrandamento de conflitos ou debates que possam vir a questionar as estruturas políticas e sociais, nas quais o ensino superior se insere.

La politización puede ejercer un efecto aún mayor en el clima interno del sistema. Si bien la actividad política em las universidades há servido en todo el mundo para remediar

injusticias y promover la democracia, muchas veces ha contribuido también a perturbar la convivencia académica. La investigación, la docencia y el aprendizaje se vuelven extremadamente difíciles cuando unos pocos profesores, alumnos y grupos estudiantiles actúan como elementos de choque de facciones políticas rivales (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 26).

O documento também ressalta o entendimento que o Banco tem do conceito de qualidade dos docentes em instituições de ensino superior. Segundo o Grupo Especial, os professores devem estar permanentemente disponíveis para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Las instituciones de educación superior dependen del compromiso de su cuerpo docente. Su presencia constante y el hecho de estar permanentemente a disposición de los estudiantes y demás profesores tienen enorme influencia en cuanto a crear una atmósfera propicia para el aprendizaje. Sin embargo, pocos establecimientos en los países en desarrollo aplican sanciones a quienes imparten clases simultáneamente en diversas universidades y o a los que registran excesivo ausentismo. En efecto, muchos docentes laboran en varios establecimientos a la vez, dedicando poco tiempo a la investigación y al mejoramiento de su capacidad pedagógica, lo cual hace que cumplan un rol mínimo o nulo en las instituciones que los emplean (GRUPO ESPECIAL..., 2000, P. 26).

Quanto aos processos de formação de professores, o documento esclarece que a educação a distância é um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior, e, em sendo assim, justifica-se a dinâmica da expansão desta modalidade, especialmente na formação de professores para atuar na Educação Básica.

Las nuevas tecnologías basadas en la utilización de satélites e Internet prometen llevar este tipo de enseñanza a grupos cada vez más numerosos, y no solo a quienes viven en zonas remotas y escasamente pobladas, sino también en localidades con aglomeraciones urbanas [...] El aprendizaje la distancia supone un enorme potencial para las naciones en desarrollo, pues constituye un poderoso canal para integrar a la educación a grupos hasta ahora excluidos (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p.34).

A política educacional implantada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, atendendo aos ditames do Banco Mundial, caracterizou-se pela descentralização das responsabilidades do Estado com o ensino superior.

A educação à distância e alguns outros meios de formação individualizados e aligeirados foram abraçados como meio de crescer as estatísticas que apontavam para a democratização do ensino superior. Entretanto, estas estatísticas<sup>8</sup> não apresentavam as reais condições em que se dava essa formação profissional e a qualidade alcançada.

O Banco Mundial, organismo multilateral, financiador das reformas educativas nos países em desenvolvimento, propiciou a abertura de novas fronteiras para uma maior movimentação do capital. Com isso a educação, em especial o ensino superior, superou os limites das fronteiras entre os países. Escolas de educação superior norte-americanas<sup>9</sup> instalaram-se no país oferecendo ensino presencial ou formação à distância.

Quando o discurso do Banco se volta para a necessidade de diversificar o ensino superior para que se amplie o acesso de pessoas a eles, o Banco deixa claro que outros espaços podem ser abertos para a oferta desse nível, acenando para a iniciativa privada (NEVES, 2002).

Sendo assim, o Banco aprofunda o caráter de mercantilização da educação superior. A expansão dessa área foi marcada por um crescente processo de privatização que se aprofundou no final da década de 1990 chegando a altos índices nos dias atuais (ALTMANN, 2002).

Assim podemos depreender que o aumento progressivo e desordenado para a oferta de vagas para formação de professores em nível superior na esfera privada tem a ver com o entendimento do próprio Banco Mundial que visa a democratização deste nível, não se importando quanto ao lugar e o modo como essa formação esteja ocorrendo. A visão sobre

---

<sup>8</sup> Os dados mostram um grande crescimento nos cursos de educação a distância. De 2003 a 2006 houve um aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas. Em 2005, os alunos de EAD representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006 essa participação passou a ser de 4,4%. As demais modalidades também tiveram aumento, menor nas graduações (8,3% em número de cursos e 5% em número de matrículas) e com destaque nos tecnológicos, que tiveram aumento nas matrículas de 34,3%. (Nota publicada no site do Inep em 19 de Dezembro de 2007). Maiores informações poderão ser encontradas no site: <http://www.inep.gov.br>

<sup>9</sup> Um exemplo são as parcerias da Universidade Potiguar, UNP - (Rio Grande do Norte) com a Rede Internacional de Universidades Laureate. Outro exemplo no sul do país é com a Universidade do Sul de Santa Catarina - a UNISUL - com a DePaul University (Chicago, EUA).

educação, em todos os níveis e modalidades e em especial no superior, continua a ser de instruir para o mercado de trabalho.

O BM aprofunda o enfoque da mercantilização da educação, apresentando a posição do Banco como um “Banco do Conhecimento” que disponibiliza informações para investimentos dos setores privados dos países centrais na área educacional dos países da periferia do capitalismo. Expansão e democratização são sinônimos de diversificação das instituições e das fontes de financiamento da educação superior neste cenário marcado pelo crescente processo de privatização, cujo aprofundamento será visível ao final da década de 1990 (NEVES, 2002, p. 54).

Considerando as ações do Banco Mundial em relação à unidade social e à superação da pobreza nos países periféricos, notamos que sua prioridade atual é continuar fortalecendo os setores produtivos da sociedade, entre os quais, a educação, por meio da continuação de créditos (empréstimos) financeiros e pela participação do setor privado no financiamento das políticas educacionais (NEVES, 2002).

Para o Banco Mundial, a agenda para a próxima década tem como direção principal a construção de uma comunidade global de cidadãos do mundo agindo pelo bem da comunidade, impedindo o nacionalismo ou regionalismo causados pela necessidade de segurança e defesas particulares. Para alcançar os objetivos dessa comunidade global, indivíduos e países em desenvolvimento teriam de se empenhar no avanço da governação, combatendo a corrupção, melhorando seu ambiente de investimento, realizando uma prestação de serviços sociais eficiente e eficaz e estimulando o empoderamento de toda a população (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 38). Para os países desenvolvidos, a tarefa para as próximas décadas seria a de aprimorar e cumprir seus compromissos de ajuda e abrir seus mercados (NEVES, 2005, p. 79).

O Banco Mundial, que se apresenta como uma força política e econômica de conservação e direção dos interesses do capital, necessita nesse novo século reestruturar-se. Portanto, mais do que nunca, tornam-se necessárias ações de planejamento social em parceria com a sociedade civil organizada para continuar seu projeto político financiador de ações desenvolvimentistas nos países periféricos.

Neste cenário em que a presença de organismos internacionais consolida-se nos estados nacionais dos países periféricos como estratégia

política e econômica, percebemos que há mais um mecanismo de continuidade das políticas sociais neoliberais em que milhares de pessoas continuarão excluídas, distantes do desenvolvimento subordinado proposto pelo Banco e seus parceiros.

Na expansão dessas relações do capital podemos perceber que há lutas entre classes e frações de classe por um novo projeto de sociedade. Se, por um lado, temos a agenda dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, a ditar as regras; por outro, temos forças políticas que se articulam na construção de uma força contra-hegemônica capaz de reconhecer as desigualdades existentes, tanto no âmbito educacional quanto em outras esferas sociais e de buscar mecanismos de superação das mesmas, por meio de um projeto societário, construído coletivamente pelos sujeitos partícipes desse processo.

### **1.3 O PAPEL DA UNESCO E SUA AGENDA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Do ponto de vista da UNESCO o apoio financeiro despendido aos países latino-americanos consiste em ajudá-los a alcançar os objetivos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, acordados em Jomtien ainda no início da década de 1990 com os governos dos países em desenvolvimento.

Em razão das inúmeras dificuldades dos países latino-americanos diante dos graves problemas de miséria, fome e analfabetismo, tornou-se necessária, na visão desses organismos, em especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>10</sup>, uma política social voltada para a educação desses países.

---

<sup>10</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 16 de novembro de 1945. Funciona como um laboratório de idéias e como uma agência de padronização para promover acordos universais nos assuntos éticos emergentes. A Organização também serve como uma agência do conhecimento. Promove a cooperação internacional entre os seus 193 Estados Membros e 6 Membros Associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. Em 1992, em virtude da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada e aprovada por ocasião da Conferência de Jomtien (Tailândia), a UNESCO assinou um acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil. Maiores informações sobre o histórico da Organização podem ser encontradas no site [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acesso em 03. 01.2008.

Segundo análise de Kliksberg (2002), o desenvolvimento do país somente se efetivará quando todos os indivíduos sentirem-se responsáveis por ele, de modo que consideram-se urgentes as iniciativas, principalmente nos países da América Latina, onde a pobreza e a desigualdade assolam milhões de pessoas.

É diante deste contexto que a atuação da UNESCO aparece como articuladora política dos países em desenvolvimento, com o objetivo de integrar os mesmos em ações comunitárias e solidárias que demonstrem atitudes concretas de combate à pobreza.

São vários os mecanismos que atuam direta ou indiretamente no campo da educação, especialmente, na formação de professores em nível superior. A força política desses mecanismos pode expressar mudanças substanciais neste campo.

A conjuntura atual da sociedade é fruto, em parte, da introdução desses novos atores coletivos no direcionamento das políticas sociais dos países periféricos. Diante deste direcionamento, o ensino superior ganha novos contornos. As novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada colocam em xeque os objetivos e as funções das universidades neste novo período histórico (RIZO, 2005).

O projeto da UNESCO para a educação, no momento atual, mostra que acabar com as desigualdades na sociedade será possível somente se as pessoas se empenharem na prática da conscientização e da solidariedade, além de capacitarem-se para manter o diálogo entre os diversos grupos sociais.

Portanto, para analisar o papel da UNESCO na formação de professores no Brasil, partimos do pressuposto de que a educação está inserida num projeto mais amplo de sociedade e, portanto, a formação de professores, como parte desse projeto, encontra-se articulada a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

A UNESCO tem desempenhado um papel central nos sistemas educacionais de todos os países, especialmente no ensino superior, elaborando diretrizes e políticas que visariam a melhoria da qualidade neste nível de ensino. Destacam-se mudanças no processo formativo das pessoas e nos perfis profissionais com vistas a promover de maneira urgente as reformas

em curso nos sistemas educacionais em âmbito mundial (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

A década de 1990, trouxe, por conseguinte, diversas propostas de reforma para a educação em todos os níveis e modalidades. Diante disso, a presença dos organismos internacionais passou a modelar de vez as políticas sociais no Brasil, não escapando assim às investidas do receituário hegemônico do atual momento histórico.

Embora a “americanização” do processo de ocidentalização se constitua em estratégia mundial do capital, ela se vem materializando mais explicitamente na periferia do capitalismo, onde as condições de trabalho e de vida de uma sempre crescente faixa da população impõem níveis subumanos de sobrevivência e graus bastante baixos de consciência política. Devido, prioritariamente, a essa dupla e concomitante determinação, a América Latina está-se constituindo em região que, exemplarmente, vem implementando os preceitos dessa nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005, p. 38).

Em vista dos problemas por que passa o país, iniciou-se o discurso da educação para alavancar-lhe o crescimento econômico. Assim sendo, carrearam-se para as reformas no campo da educação, em todos os níveis e modalidades com grandes investimentos financeiros (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Compreendendo os desafios colocados à educação e na tentativa de solucionar os problemas da miséria e pobreza dos países em situação de emergência, a UNESCO, ao conhecer suas dificuldades viu que seria indispensável a cooperação e a solidariedade internacional, para minorar tais dificuldades, decorrentes da insuficiência de integração econômica e política dos países desenvolvidos.

O Projeto Principal de Educação da UNESCO (PPE)<sup>11</sup>, criado em 1980, por exemplo, mostra que regiões subdesenvolvidas com inúmeras carências sociais carecem de recursos para desenvolver, inclusive os referentes à formação de professores. O PPE foi um dos mais relevantes esforços no sentido de encaminhar ações educativas, mesmo num cenário de desigualdades como na América Latina.

---

<sup>11</sup> Maiores informações sobre o Projeto Principal de Educação (PPE) sugerimos a consulta a Paiva (2002) e a Rodriguez (2006), incluída na bibliografia desta dissertação.

Nos últimos vinte anos o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe constitui-se num dos mais importantes esforços de implementação de uma política de desenvolvimento social numa perspectiva de integração regional. Nesse período, o PPE tem evoluído de acordo com as crises políticas e econômicas, entretanto seu principal mérito está em não ter abandonado o compromisso de melhorar a atenção educativa aos setores mais vulneráveis das populações da região. Desde seu início, o PPE tem-se caracterizado pela sua firme orientação humanista (RODRIGUEZ, 2006, p. 40).

Ao mesmo tempo que se reconhece o esforço dos países parceiros da UNESCO em torno do PPE para a melhoria da qualidade da educação, percebe-se que há, no contexto inicial do século XXI, uma ampla variedade na forma de ofertar a educação superior no Brasil, percebe-se também a relevância do papel da educação para o crescimento cultural, econômico e social do país.

Considerando a demanda dos países em desenvolvimento, que precisam estar preparados com novas habilidades, competências e conhecimentos para responder ao processo de mundialização do capital, é que as iniciativas de organismos internacionais, como a UNESCO, tomam corpo e se efetivam através de políticas acordadas com governos locais.

A UNESCO tem contribuído de forma constante com a atualização do PPE, através das outras iniciativas, na medida em que estas assumiram também seus objetivos, problemas e desafios de acordo com as novas situações e transformações surgidas na região nas últimas décadas, tais como as transformações sociais, políticas e econômicas que se tem verificado nos países (RODRIGUEZ, 2006, p. 46).

Com a finalidade de preparar os novos quadros da sociedade, em constantes mudanças, para enfrentar os desafios de um mundo globalizado, é que se iniciou um processo de intensas reformas na educação superior mundial. Para tanto, a UNESCO, sendo um organismo político de articulação, convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, no ano de 1998, em Paris, para criar estratégias que possa assegurar o acesso ao ensino superior a todos os concluintes do ensino médio (UNESCO, 1998).

Após acordo dos agentes da Conferência com os governos locais em torno dos objetivos prefixados, começaram a ser implementados os

programas sociais universitários nas universidades, públicas e privadas dos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil, como uma forma de pagar a dívida histórica com a população negra e de baixa renda que não teria oportunidade de profissionalizar-se no ensino superior.

Na Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, a UNESCO faz uma exposição sobre o contexto em está inserida a educação. A função do ensino superior, segundo essa Conferência, consiste em desenvolver estratégias que possam formar quadros capazes de construir uma nova sociedade.

O papel da UNESCO, segundo Catani e Oliveira (2002) é:

Promover la diversidad de lãs instituciones y los sistemas de educación superior (...) es necesario propiciar aún más la diferenciación de los programas de estudio, pues éstos permiten lograr una mejor adaptación de la educación superior a las necesidades nacionales y loales sin perder de vista la universalidad del conocimiento ni el criterio primordial de calidad (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 77).

A UNESCO reconhece que, no atual processo de globalização por que passamos, a educação superior reveste-se de contornos preocupantes, pois tende a abrir-se em novas formas de adquirir e construir conhecimentos inacessíveis à maioria da população. Esta preocupação foi expressa no Fórum Mundial de Educação em Dakar – Senegal, entre os dias 26 a 28 de abril do ano 2000.

A globalização é ao mesmo tempo uma oportunidade e um desafio. É um processo que deve ser modelado e administrado de modo a garantir equidade e sustentabilidade. Está gerando nova riqueza e resultando na maior interconexão e interdependência das economias e das sociedades. Impulsionada pela revolução nas tecnologias de informação e na maior mobilidade do capital, tem o potencial de ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade no mundo todo e a utilizar as novas tecnologias para a educação fundamental. Contudo a globalização traz consigo o perigo de criar um mercado na área do conhecimento que exclua os pobres e os desfavorecidos (UNESCO, 2001, p. 17).

Entre as diversas missões e propostas da UNESCO para o ensino superior está a preocupação com a formação de professores. Entretanto, os encaminhamentos desse ensino são apresentados de forma ampla, sem que se explicita como de fato serão. No artigo 6º do documento da

UNESCO, ainda no ano de 1998, trata da relevância da educação superior, porém, esta preocupação é citada de forma sucinta.

c) A educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação (UNESCO, 1998).

Para garantir a formação dos professores que ainda não possuem ensino superior e para aqueles que escolheram a carreira do magistério e precisam enquadrar-se às novas demandas do processo produtivo, a diversificação na forma de ofertar a educação superior passa a ser um meio estratégico de efetivação das recomendações da UNESCO aos países em desenvolvimento.

Sobre os mecanismos da diversificação, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, deixa claro no Artigo 8º o que segue:

a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação.

b) Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc. (UNESCO, 1998).

A diversificação na oferta de educação superior nos países da América Latina, em especial no Brasil, apresentou índices de crescimento ofertados, porém, em âmbito privado. O aumento do ensino superior privado cresceu aos saltos no início do século XXI. Parece-nos que esse avanço teve estreitas ligações com o Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, em parceria com o Banco Mundial e a UNESCO, com o objetivo de contribuir para o acesso das pessoas ao ensino e para a elevação da qualidade da educação.

La educación privada se ha estado ampliando en los países en desarrollo desde los años sesenta, expansión que ha tenido lugar no solo en las instituciones con fines de lucro, sino también en las de carácter filantrópico, que por lo general, aparte de no tener fines de lucro, se financian por medio de donaciones y derechos de matrícula. Estas instituciones han cumplido un papel especialmente importante en la entrega de educación de alta calidad, si bien el hecho de guiarse por objetivos fuertemente arraigados y estrechamente definidos, puede limitar su influencia en la promoción del interés público en general (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 32).

Parece-nos que o carácter da diversificação neste nível de ensino tende a continuar sobre as bases da oferta na iniciativa privada, pois a defesa clara do Grupo Especial exprime que o setor privado tem contribuído para a democratização do acesso ao ensino superior. Os currículos dos cursos ofertados são semelhantes aos que são oferecidos no âmbito das universidades públicas. Portanto o apoio a essas iniciativas deve perdurar.

Todo indica que la tendencia ha de seguir. Los procesos de desregulación que están teniendo lugar en muchos países han flexibilizado el férreo control que ejercía el Estado sobre la financiación y el funcionamiento de las instituciones privadas, cuyo aumento muestra visos de ser especialmente intenso en aquellos países en que se ha incrementado la demanda. El crecimiento del sector privado no redundará necesariamente en un incremento de la diversidad, dado que las nuevas universidades pueden simplemente imitar la oferta curricular de las de carácter estatal (como ha sido la tendencia en América Latina). En general, sin embargo, es probable que las nuevas instituciones privadas tiendan a ser de algún modo innovadoras, aunque tan solo sea porque no tienen que cargar con el peso de una tradición. La capacidad de responder a las exigencias del mercado, así como una mayor libertad legal, pueden ser también factores importantes en este sentido (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 32-33).

Fundamentamo-nos também em Beatrice Ávalos (2001), no texto “El desarrollo profesional de los docentes”, quando diz que a formação de professores ainda continua tímida em relação às metas estipuladas pela UNESCO, mesmo se contarmos com o auxílio dos avanços tecnológicos da informática e da ampliação do setor privado na oferta deste nível de ensino. Muitas são as responsabilidades que se impõem a este profissional, e suas condições de formação são ainda um desafio aos estados.

El docente no es sólo el servidor único de un Estado-Nación que educa a unos y deja fuera a otros. Sua tarefa se dirige más

y más a uma sociedad crecientement diversa que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que les prepare no sólo para su participación ciudadana sino también para su participación productiva. Las funciones del docente se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales que se plantean al sistema educativo (ÁVALOS, 2001, p. 5).

A educação tem sido apontada como um dos principais fatores que fará a diferença numa sociedade em que as desigualdades permanecem inalteradas. A política educacional brasileira atribuiu uma importância estratégica à formação de professores, a qual tem sido tomada como um dos setores responsáveis pelo desenvolvimento do país.

É possível encontrar na mídia televisiva ou escrita inúmeras propagandas que colocam a educação como elemento responsável pela mudança das pessoas e os professores como protagonistas dessas mudanças.

O professor, diante desse quadro, tem sido apenas um objeto das políticas educacionais de formação e não o seu sujeito. Esse entendimento tem impossibilitado o encaminhamento de um diálogo que favoreça a mudança dessa concepção.

A questão docente e, em particular a formação docente, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo e, implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores no quadro de uma revitalização da profissão docente (PREAL, 2003, p. 9).

Nas duas últimas décadas, os professores, têm sido considerados mais como estratégicos da qualidade da educação do que realmente como responsáveis pelos processos de transformação da realidade desigual dos países em desenvolvimento.

Diferentemente do entendimento estratégico de qualidade para a UNESCO, entendemos essa característica como indispensável aos processos de formação profissional que se materializa em condições que vão além de garantir acesso, mas que se fundamentam em estudos teóricos e práticos que possam superar a concepção funcional do conceito de qualidade.

Em vista da conjectura atual da situação dos professores delineada pela UNESCO, é salutar que se estabeleça uma nova forma de conceber a formação desses profissionais. Haverá contribuição das políticas de

formação somente se atribuirmos à formação um caráter sistêmico, em que haja integração da formação inicial com a continuada e condições dignas de trabalho e salários.

Cabe ressaltar que as reformas sugeridas para a educação, a partir da década de 1990 pelos organismos internacionais, entre os quais a UNESCO, têm redirecionado a formação do professor a um instrumento mobilizador de mudanças nas estruturas sociais das sociedades.

Pelo que foi exposto até agora, verificamos que a formação de professores, na agenda da UNESCO, toma rumos de continuidade em projetos e programas de expansão do ensino superior, mediante a implementação de políticas educacionais que primam pela diversificação e diferenciação desta etapa de profissionalização.

#### **1.4 O PRELAC E SEU PROJETO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A partir da década de 1990, os países da América Latina implementaram reformas em seus sistemas de ensino, pressionados pelos movimentos políticos e econômicos que cobravam melhores índices estatísticos de desenvolvimento. Parte dessas cobranças advindas da UNESCO e do Banco Mundial.

Especialmente no findar dessa década, os países em desenvolvimento trataram de adquirir novas tecnologias, para atender as demandas da globalização econômica. A forma de organização dos países ricos impôs aos subdesenvolvidos e em desenvolvimento, ações políticas que perpetuassem o modo de produção capitalista (LOMBARDI, 2001).

As regiões mais necessitadas de atendimento social foram subsidiadas pelas mais ricas, por meio de empréstimos financeiros a longo prazo, passando a investir no seu desenvolvimento econômico e social. Essa política acabou assegurando a riqueza daqueles que historicamente já a possuíam.

Considerando-se o mapa das desigualdades consolidadas nos países latino-americanos, entre os quais o Brasil, programaram-se ações que

fossem capazes de alterar os indicadores estatísticos da pobreza e do analfabetismo, e contribuíssem para que se alcançassem as metas do EPT. Ampliar o acesso à educação e dar qualidade à mesma seria uma empreitada feita com a colaboração de todos os países.

A realidade do Brasil, historicamente aviltada pelas desigualdades sociais, agrava-se com a possibilidade de ter que responder às exigências de um mundo globalizado com um tipo de educação ainda pautada em encaminhamentos pedagógicos que mais tendem a perpetuar as situações de desigualdades do que de superá-las.

Em razão das mudanças ocorridas nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, com vistas a ampliar o acesso à educação de qualidade, coloca-se em questão o papel dos professores, que são chamados a protagonizar essas mudanças ao lado de outros atores sociais, como os pais e os alunos.

A realidade educacional da região revela que ainda há um longo caminho a percorrer para se conseguir participação plena e igualdade de oportunidades para todos em educação. A desigualdade na educação fortalece e acentua a desigualdade de oportunidades sociais, criando um círculo vicioso difícil de ser rompido. Desse modo, é imprescindível que as políticas educacionais contemplem o fortalecimento da escola pública, uma vez que ela pode contribuir para a igualdade e para a formação de sociedades mais inclusivas e equitativas (PRELAC, 2002, p. 11).

Para que a transformação da realidade social desses países reverta em melhorias da população, requer-se relevante um projeto educativo amplo, que compreenda investimentos tanto para a educação básica quanto para a superior, integrando-se os esforços pela construção de uma nova sociedade.

Uma estratégia de mudança baseada nas pessoas implica desenvolver suas motivações e capacidades para que se comprometam com as mudanças e se responsabilizem pelos resultados. Isso pressupõe passar do papel de ator para o de autor. O termo ator sugere a idéia da execução de um papel previamente definido, enquanto autor significa a pessoa que cria, define seu papel e origina uma mudança ou uma ação (PRELAC, 2002, p. 12).

Uma das iniciativas dos organismos internacionais de cooperação, como a UNESCO e o Banco Mundial, tiveram como meta intervir

nos países em desenvolvimento, por meio de projetos e acordos políticos que assegurassem mudanças estruturais utilizando a educação como caminho para tal empreendimento.

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) é um destes projetos, e tem como objetivo fundamental encaminhar alterações significativas nas políticas públicas, para consolidar a proposta de Educação para Todos, que ficaram pendentes ao longo do século XX, bem como para garantir aprendizagem para todos ao longo da vida (RODRIGUEZ, 2006).

A finalidade do Projeto Regional de Educação é promover mudanças educacionais a partir da transformação dos paradigmas vigentes para assegurar aprendizagem de qualidade para todos ao longo da vida com vistas ao desenvolvimento humano. As políticas educacionais devem ser estabelecidas de maneira a permitir a toda a população exercer o seu direito à educação e à igualdade de oportunidades (PRELAC, 2002, p. 11).

Este projeto tem por princípio definir ações políticas que se efetivarão nos países da América Latina. Um dos objetivos consiste em fazer que a qualidade da educação seja alcançada, a começar pela formação dos docentes (BALZANO, 2007). A referência aos professores, no documento, aparece logo nas primeiras páginas.

Os professores constituem o aspecto mais importante na organização e na prestação dos serviços educacionais. É necessário a adoção de políticas integrais de formação inicial e em serviço na região; a revisão dos requisitos para admissão, permanência e desenvolvimento na carreira, a consideração do desempenho, do compromisso com os resultados e a remuneração do docente. Nas reformas educacionais, tem-se verificado uma tendência que considera o professor como mero executor de políticas definidas sem o seu conhecimento e sua participação, o que dificulta a consolidação das políticas educacionais na prática da escola e da sala de aula (PRELAC, 2002, p. 10).

O PRELAC apresenta-se como um meio estratégico para revigorar os acordos já firmados em projetos anteriores, como o Educação para Todos (EPT), em Jomtien em 1990. Para tanto, o Projeto recomenda que se faça um amplo debate sobre as mudanças nas políticas educacionais dos países que o projeto alcança.

Estas discussões dar-se-iam por atuação de um grupo de atores sociais organizados, os quais se propõem a contribuir com seus diversos papéis, para a superação das desigualdades sociais, usando a educação como um instrumento de mobilidade. Entre esses atores estariam: professores, pais e membros de outros segmentos da sociedade.

A idéia de envolver as pessoas tem também, sua finalidade. Quando as pessoas se comprometem com as mudanças elas se sentem parte do problema e compromissadas com sua solução, o que facilita a efetivação de ações que podem mudar a vida de muitas pessoas ou até regiões.

A política centrada nas pessoas implica, ainda, estar atento às relações que se estabelecem entre elas. Isso requer a substituição de um modelo de trabalho em que a tomada de decisões se dá de forma individualizada e fragmentada por um modelo baseado na colaboração dos diversos atores envolvidos. Torna-se indispensável a criação de canais de comunicação entre os diferentes níveis de tomada de decisões: nacional, estadual, municipal e escola. É, ainda, imprescindível estimular um trabalho de cooperação dentro das escolas, entre os próprios alunos, os professores e entre estes e as famílias, como meio de facilitação da aprendizagem de todos e do entendimento mútuo (PRELAC, 2002, p.12).

No campo da educação, para que as mudanças aconteçam e haja o desenvolvimento da região da América Latina, onde o PRELAC atua, os professores são considerados sujeitos ativos. Ativos, no sentido de assumir para si as responsabilidades da mudança na educação, como forma de construir uma sociedade mais eqüitativa, conforme o próprio projeto prevê.

Outro destaque no documento do PRELAC é a ênfase dada aos pilares do conhecimento, divulgados no Brasil por Jaques Delors. O PRELAC mostra que as mudanças passíveis de ser efetivadas no processo de construção de uma outra sociedade só podem acontecer por uma transformação na forma de compreender e construir o conhecimento, sendo os pilares, fontes indispensáveis de orientação para todas as pessoas e não somente para os professores.

Os chamados "pilares da aprendizagem para o século XXI", definidos pela UNESCO, constituem um excelente instrumento de reflexão sobre os rumos e os conteúdos da educação: Aprender a ser para conhecer-se e valorizar-se a si mesmo e construir a própria identidade para atuar com crescente capacidade de autonomia e responsabilidade pessoal nas diversas situações da vida. Aprender a fazer, de modo a

capacitar as pessoas para enfrentar uma grande diversidade de situações, trabalhar em equipe e desenvolver-se em diferentes contextos sociais e profissionais. Aprender a conhecer para adquirir uma cultura geral e conhecimentos específicos que estimulem a curiosidade para continuar aprendendo e desenvolver-se no mundo do conhecimento. Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão e a valorização do outro, a percepção das relações de interdependência e respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. A esses pilares, há de se acrescentar "Aprender a empreender", para o desenvolvimento de uma atitude pró ativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas (PRELAC, 2002, p.15).

A ênfase no protagonismo docente é mais uma forma de colocar o professor como responsável pelo fracasso ou sucesso da educação. O PRELAC deixa claro que esta é mais uma maneira eficiente de enriquecer os encaminhamentos efetivados com as reformas educativas engendradas na década de 90 em toda América Latina. Esta visão delimita cada vez mais o papel do docente.

Nas reformas educacionais tem-se verificado uma tendência de considerar o professor como mero executor de políticas, definidas sem o seu conhecimento e sua participação, o que dificulta a consolidação das políticas educacionais na prática da escola e da sala de aula (PRELAC, 2002, p. 10).

Esse profissional está gradualmente se afirmando como o executor de reformas políticas de um sistema que explora sua força de trabalho com discursos de parcerias mútuas. O que acontece é que os docentes são, para o PRELAC, categorias estratégicas de disseminação ideológica e sendo assim, precisam sentir-se valorizados nesse processo e para tanto o objetivo do projeto é oferecer aprendizado a seus parceiros ao longo da vida (BALZANO, 2007).

Percebe-se que o PRELAC reconhece que a situação precária dos docentes é algo que está além da questão salarial. O que não reconhece é a dívida histórica com a educação no quesito qualidade. E para livrar-se dessa dívida tentam conquistar os docentes colocando-os como protagonistas, responsáveis pelas decisões nas escolas. Parece-nos que são discursos de valorização falaciosos.

Há que se formar docentes com ânimo e capacidade para enfrentar os desafios impostos pela educação do século XXI,

contexto de expressivas mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicas, do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento e da informação (RODRIGUEZ, 2006, p.77).

O discurso de um profissional comprometido com as mudanças é mais uma forma de reforçar as propostas reformistas no campo da educação, que ainda continua dirigida por organismos voltados para interesses econômicos de pequenos grupos.

As políticas que apontam para uma mudança na profissionalização do magistério supõem uma mudança de caráter sistêmico. Ou seja, não se podem mudar as políticas docentes se não se mudam as políticas sobre a escola. Trata-se de uma modificação recíproca, uma vez que a mudança do papel docente pode ser considerada como consequência da mudança integral da escola e, ao mesmo tempo, uma condição para a mudança da escola. A transformação das políticas públicas relativas à profissionalização do magistério supõe uma mudança nas políticas de gestão, nos currículos, na administração do sistema e nas políticas de emprego e de seguridade social (PRELAC, 2002, p.17).

As políticas públicas que propõem mudanças no campo da formação de professores presumem alterações em outras áreas também, pois não é apenas investindo na formação do professor que a educação vai transformar as condições de desigualdade existentes na sociedade, mas sim investindo no sistema como um todo, com financiamento compatível, com condições de formação inicial e continuada dos professores e gestores, garantindo, além disso, um currículo voltado para a compreensão de mundo amplo e, não-fundamentado em conteúdos distantes da realidade dos alunos e favorável à reprodução do capital que gera ainda mais as condições desiguais.

Percebe-se também que no discurso do PRELAC há ênfase na atuação dos professores em todo o processo de formulação de políticas públicas para a educação; no entanto, quando se fala no processo de formação desses profissionais, admite-se que esta seja realizada por meio da auto formação com o uso das novas tecnologias informacionais.

## CAPITULO 2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Aqui vive um povo  
Que merece mais respeito  
E belo é o povo  
Como é belo todo amor  
Aqui vive um povo  
Que é mar e que é rio  
E seu destino é um dia se juntar.*  
Milton Nascimento/Fernando Brant

### 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS: UM BREVE OLHAR SOBRE A DÉCADA DE 1990

Nosso objetivo neste capítulo é discutir os elementos das políticas educacionais nacionais que influenciaram a formação de professores pós década de 1990, dando-lhes novas características na sua forma de ser ofertada.

Para explicitar as políticas educacionais desse período, devemos situá-las num contexto maior, em que se destaca o papel do Estado e a presença do projeto neoliberal encaminhando-se ações para esta área.

Antunes (2005) ao comentar sobre o processo de reestruturação do capital em resposta à sua crise estrutural que se tornou mais evidente a partir da década de 1970, nos mostra que as modificações no papel do Estado iniciou-se com base no processo de reorganização do capital e de seu sistema político e ideológico de dominação, sendo assim a organização da sociedade por meio dos aparelhos ideológicos do Estado tiveram a ideologia neoliberal como fonte orientadora dessa reorganização e portanto as políticas educacionais estariam também fundamentadas nesta perspectiva.

[...] contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2005, P. 31).

Dentro do quadro de intensas modificações no modo de vida e produção das pessoas em razão de um novo modelo econômico regulador, não podemos deixar de evidenciar que as correlações de forças entre classes e frações de classe na sociedade nos fornecem subsídios para a compreensão de que a atuação do Estado está intimamente relacionada com os múltiplos aspectos que constituem a sociedade e que refletem na formação profissional dos docentes.

O papel do Estado consiste em manter sua ossatura material, sob uma condensação de forças entre lutas e resistências de classe e frações de classes, que se confrontam entre si, por um lado pela socialização dos meios de produção e pela reorganização do próprio papel do Estado, visando desencadear movimentos de rupturas que proporcionarão essa redefinição do Estado e, por outro lado, pela acumulação de capital por uma minoria da população (POULANTZAS, 2000).

Poulantzas (2000) faz uso de uma análise materialista dialética, que nos permite entender o movimento das propostas nos aparelhos do Estado e as próprias contradições em seu seio. As análises do autor baseiam-se na tentativa de compreensão das relações de produção e das correlações de forças dentro da própria ossatura do Estado.

O Estado é uma condensação material de forças entre classes e/ou frações de classe. Isso quer dizer que a estrutura material do Estado se contradiz no próprio seio do Estado, por meio das lutas e resistências de classes ou, frações de classes, mas não ultrapassa os limites do poder do Estado que está sempre a classe hegemônica.

Mesmo que essas relações de classe sugerirem mudanças no direcionamento e nas relações de produção da sociedade, elas vão esbarrar sempre nos limites estruturais que se materializam nas relações de produção capitalistas em que o Estado utiliza seu aparelho para controlar e impedir qualquer manifestação contrária dentro de sua própria ossatura.

Esses limites estruturais, impostos para as lutas das classes menos favorecidas, não são os mesmos para as frações de classe, em que se reconhecem parcelas da burguesia, a qual não se priva da acumulação do capital.

Essa burguesia sofre modificações superficiais em suas formas de organização e atuação as quais não permitem romper de vez com o processo de acumulação de capital; na verdade nunca rompem; o que acontece é que essa classe propõe reestruturações nos meios de produção, tendo sempre como objetivo a perpetuação no poder (POULANTZAS, 2000).

Outra consideração sobre os limites estruturais de intervenção do Estado está na sua própria ossatura enquanto instituição. Os limites se materializam pela burocratização e pela morosa intervenção do próprio Estado na resolução de problemas. Estes dois últimos fatores citados ocorrem devido à seletividade de informações e de um processo de “boa vontade” do Estado em intervir claramente ou não. O que geralmente acontece é que o Estado “delega não delegando”, “omite-se não se omitindo” em determinadas funções sociais.

A estrutura material do Estado reproduz um discurso progressista, voltado para a democracia e participação das classes populares no poder. Entretanto, percebemos que esta forma de governabilidade, em parte, age desta maneira para continuar perpetuando-se no poder.

A reforma do Estado nos anos noventa fundamentou-se na ideologia do neoliberalismo. Esta proposta marcou a redefinição do seu papel por meio de ações de minimização nas áreas sociais, entre as quais a educação. Esse processo de minimização sinaliza a transição das responsabilidades do Estado para com as áreas sociais, transferindo-as para a sociedade civil organizada por meio da filantropia ou das parcerias entre público e privado.

A minimização do Estado estava comprometida com a perpetuação de um modelo de política educacional, em que a dinâmica destrutiva do capitalismo e o livre mercado possam continuar seus processos de apagamento da cultura e da formação de sujeitos (NETTO, 2001).

É sob essa perspectiva de minimização com as áreas sociais que enfocamos o Estado como o articulador das políticas educacionais dos anos noventa, regulamentada pelos princípios mercadológicos. O Estado com seu grande poder articulador e controlador dos meios de produção na sociedade e também no modo de vida das pessoas se coloca como mínimo,

quando se trata de políticas sociais e como máximo em favorecer os interesses da classe dominante.

As políticas educacionais no Brasil, a partir de 1990, efetivaram o que Gentili (2005) denominou de “desordem neoliberal”. As políticas nacionais para a educação estiveram, e ainda estão, intimamente ligadas às recomendações de organismos internacionais, os quais, por sua vez, estão fundamentados ideologicamente no pressuposto filosófico do neoliberalismo que, segundo o autor, configura-se uma nova expressão que continua conservando o poder para uma camada social que historicamente já o sustenta; a burguesia.

O (s) neoliberalismo(s) expressa (m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILI, 2005, p. 230-231).

O neoliberalismo constituiu-se no cenário educacional como a única via ideológica, política e econômica a dirigir o desempenho e as deliberações dos governos nas políticas para essa área (GENTILI, 2005).

O projeto neoliberal conta com alguns princípios que representam claramente a visão de mercado, reforçando o individualismo, a concorrência, a produtividade e o lucro como aspectos que permitem a “melhor” organização da sociedade (OLIVEIRA, 2005).

As políticas propostas pelos governos preconizaram mudanças na forma de organização da sociedade propondo uma gestão fundamentada na gerência, como forma moderna de organizar a sociedade. A educação passou a ser “gerenciada” por outros setores que não os públicos, como ONGs e iniciativa privada, por meio dos processos de terceirização (DOURADO, 2002).

Percebemos que esse modelo instaurado no Brasil, que reduz as formas de atuação e responsabilidades do Estado com os serviços sociais, entre eles, a educação, justificou-se pelo fato de sua organização histórica estar associada às relações de poder, existentes na sociedade. Significa que o contexto político econômico do país equaciona a política educacional, conforme os objetivos governamentais do grupo dirigente à frente no poder de decisões na sociedade (ROMANELLI, 1987).

Uma outra característica desse processo de minimização do Estado está pautada nas políticas de financiamento. No campo da educação,

essa redução do Estado na área de financiamento possibilitou ao poder do mercado passar a regular as políticas educacionais e seus desdobramentos.

Percebemos que esta é mais uma característica da desordem neoliberal que passou ao mercado o poder de regulação da sociedade em praticamente todos os setores. No campo da educação essa “desordem” fixou-se com claros objetivos de despolitização das maiorias, em razão da naturalização das relações mercadológicas que foram implementadas de forma consensual.

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 2005, p. 244).

As estratégias utilizadas pelo Estado neoliberal na efetivação das políticas educacionais a partir de 1990 foi encaminhar condições para a implementação do processo de globalização econômica. Esse processo caracterizou-se, antes de tudo, pelo enxugamento das ações do Estado e na ampliação da iniciativa privada na oferta da educação superior, em especial, aos cursos de formação de professores (OLIVEIRA, 2005).

A justificativa para essa abertura se deu sob o discurso da eficiência e rapidez da iniciativa privada em responder às demandas do mercado, alegando-se a ineficiência do Estado aliada à burocracia organizativa da máquina.

O discurso da ineficiência do setor público foi uma estratégia política ideológica para implantar os processos de desregulamentação por meio das privatizações e terceirizações no campo educacional. Segundo Paiva (2002):

A transformação da gestão sugerida aponta para um outro papel e uma nova administração do Estado reformulando sua atuação, organizando alianças e compartilhando com outros setores suas anteriores atribuições. É preconizada a implementação de um vasto processo de descentralização das ações educativas e a superação do modelo burocratizado e centralizado de Estado (PAIVA, 2002, p. 7).

Pelo fato de o mercado, ser agora o regulador da sociedade e o Estado o aparato articulador entre o mercado e a sociedade, a educação passou a ser campo estratégico de disseminação do discurso ideológico neoliberal que estava explícito nessa relação entre Estado e mercado.

A difusão da ideologia neoliberal refletiu na educação de maneira que gradualmente foi-se mudando a concepção de educação e o seu papel na sociedade. As instituições educacionais passaram a ser reconhecidas por primar o desenvolvimento das competências e habilidades dos indivíduos. Estas características foram requeridas a partir deste novo contexto em que a formação escolar teve íntima relação com o setor produtivo da sociedade mundial (DOURADO & PARO, 2001).

Em meio às mudanças políticas e econômicas, da redefinição do papel do Estado, decorrentes do processo de globalização, onde houve modificações em todas as esferas da vida social, a educação passou a ser fator de discussão em todos os setores da sociedade. Essas discussões envolveram parlamentares, educadores e a sociedade civil organizada.

As políticas educacionais a partir da década de 1990, refletiram a concepção produtivista por respaldar iniciativas que tratavam a educação como sinônimo de desenvolvimento, concepção essa que fica ainda mais clara nos projetos em disputa acerca da nova LDB que já entrava em debate no cenário educacional.

A própria trajetória de aprovação da LDB 9.394/96 representou um processo polêmico entre um grupo de educadores, defensor de uma proposta de educação que contemplava as massas populares, e um grupo composto por empresários, parlamentares, Igreja Católica e leigos, defensores de uma proposta de LDB minimalista que contemplava mais os interesses particulares desse último grupo do que os interesses da maioria da população (SAVIANI, 1999).

O debate dos educadores organizados sobre o projeto de uma nova LDB vinham sendo feitos em suas associações e universidades públicas, entretanto, não eram compatíveis com a ideologia e com as políticas de caráter neoliberal que já estavam sendo implementadas no campo da educação no país.

A proposta dos educadores era que a educação fosse concebida e assegurada como direito de todo cidadão, garantindo-se condições de acesso, gratuidade e qualidade em todos os seus níveis e modalidades. Essa proposta, entre outras, em razão dos embates entre educadores, legisladores e comissão parlamentar à frente do projeto de LDB, foi sendo desfigurada e, no lugar desta, foi-se efetivando um projeto de LDB minimalista. Tal configuração defendida pelos grupos conservadores e mantenedores do poder governamental na sociedade deu a essa nova LDB as características da ideologia neoliberal, que já estava a orientar as ações no país sob o caráter das privatizações, da flexibilização e da descentralização.

Podemos afirmar que essas características já indicavam o papel que o Estado passou a exercer a partir dos acordos firmados no Consenso de Washington e reafirmados, no campo da educação, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no início da década de noventa, mostrando que a partir da promulgação desta LDB estas características poderiam ser legitimadas como política educacional a gerir e orientar as instituições e o sistema de ensino no país.

Os defensores do projeto educacional neoliberal, entre os quais, destacam-se empresários, Igreja Católica e leigos, buscaram se unir na defesa de uma LDB minimalista, com a finalidade de ir aos poucos abrindo espaços para as privatizações do ensino, para sua diversificação e diferenciação.

Mesmo com a vitória do projeto de LDB minimalista, os educadores, defensores da proposta educacional democrática de massas, conquistaram posições estratégicas nas comissões temáticas do congresso. Os defensores da proposta neoliberal de educação, materializada na nova LDB, foram modificando gradualmente a proposta dos educadores, utilizando, como recursos legais, emendas, decretos-lei, portarias e resoluções e alterando o texto final, conforme os seus interesses particulares ou do grupo.

A posição dos neoliberais que evidenciaram o caráter privatista da lei foi a defesa da eliminação de artigos que controlam as escolas privadas. Outro fator foi a defesa da gestão democrática apenas para a escola pública. Estes exemplos, bem como outros que fogem, nesse momento, a nossa análise, podem ser encontrados em Saviani (1999) e Neves (1995).

Somente no ano de 1996, depois de muitos embates ideológicos e políticos é que se promulgaria a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, de n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 1999). A promulgação desta nova LDB simbolizou a coroação das políticas educacionais que se encontravam em curso, sendo implantadas pelo Ministério da Educação.

A concepção que norteava a educação a partir dessa nova LDB servia mais como incitação de competição do que realmente de relações integradoras com os outros setores da sociedade.

O sistema privado, enquanto isso tem aumentado de tamanho aos saltos, ao sabor de políticas mais ou menos liberais das autoridades federais, e também dos efeitos dos ciclos econômicos. Existem a todo tempo várias centenas de pedidos de autorização de abertura de novos cursos privados retidos junto ao Ministério da Educação à espera de definições de uma política de expansão (PAIVA & WARDE, 1994, p. 169).

O ensino superior passou a ser um espaço de competição por mercado. As políticas públicas que o regulamentava, e ainda o faz, estão defendendo a diversificação na oferta, acarretando um processo gradual de massificação e privatização.

Esta LDB, ao refletir nas políticas educacionais a concepção de Estado mínimo<sup>12</sup>, compactua ao mesmo tempo, com a minimização da educação superior desregulamentando-a com iniciativas de abertura à privatização, às formas de descentralização na gerência e a flexibilidade. Para Dourado (2002) a nova LDB foi a expressão clara do Estado mínimo:

A tramitação da LDB é nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia (DOURADO, 2002, p. 241).

Dessa forma, o ensino superior assume efetivamente o caráter privatista e passa a ser oferecido de forma diversificada e diferenciada. Os processos de diversificação e diferenciação estão ligados à expansão da oferta para outros setores, além das universidades públicas, inclusive, para a

---

<sup>12</sup> Segundo Hidalgo (2001, p. 169), Estado mínimo é a denominação dada ao Estado como aquele que não mais oferece a satisfação das necessidades básicas como educação, saúde, moradia e transporte.

iniciativa privada. Acentua-se um panorama de mudanças nas relações entre Estado e universidades públicas.

O atual processo de reconfiguração da educação superior no Brasil baseia-se em uma política de diversificação e diferenciação, que associa flexibilidade, competitividade e avaliação, objetivando uma expansão acelerada do sistema. Isso significa, em outras palavras, que o novo modelo de expansão caracteriza-se, sobretudo, pela diferenciação do perfil da IES e pela diversificação e flexibilização da oferta, o que tende a se aprofundar, nos próximos anos, em razão das políticas de ajustamento do sistema ao crescimento da demanda e ao atendimento das exigências do mercado (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 49).

Observamos neste contexto que, ao flexibilizar e diversificar o modo de ofertar a formação de professores, a legislação vigente segue respaldando a mínima intervenção do Estado no que concerne à oferta da formação de professores.

O Estado passa às universidades “autonomia” na busca de financiamento para as pesquisas, por exemplo. Entretanto, não podemos esquecer que esta autonomia delegada às universidades é controlada por meio de outros mecanismos, para “testar” o comprometimento da universidade com a sociedade, mecanismos esses materializados nas avaliações, mediante provas para os cursos de graduação, visitas de avaliadores do MEC para abertura de cursos ou produção científica gerenciada e controlada pela CAPES, órgão responsável pelos cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

O Exame Nacional de Cursos, criados pelo MEC sob a Lei 9.131/95, Art.3º § 1º Resolução 41/97. O Exame Nacional de Cursos de graduação (ENC-Provão) é um dos elementos da prática avaliativa. Tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa complementar as avaliações mais abrangentes dos cursos de graduação e das instituições de educação superior, que analisam os fatores determinantes da qualidade e eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino.

Esse Exame não se constitui, portanto, um mero programa de testagem nem o único indicador a ser utilizado nas avaliações da educação superior. Os dados do Exame Nacional de Cursos, juntamente com as

informações do Censo da Educação Superior, da Avaliação das Condições de Ensino e da Avaliação Institucional, constituem o Sistema de Avaliação da Educação Superior.

Esse processo de privatização da educação superior no Brasil tem-se configurado de acordo com os interesses dos gestores da economia. As avaliações têm buscado resultados padronizados para acompanhar esse caráter avaliativo do Estado.

As formas de avaliação propostas pelo MEC são vistas, por muitos críticos da educação, como um meio de estimular a concorrência entre alunos e instituições. A reforma do Estado contribuiu para a diversificação e, conseqüentemente, a diferenciação entre instituições. Sendo assim, a avaliação serve como um instrumento de disputa para alunos e instituições, e para os gestores do sistema educacional serve como um meio de controle e de definições de políticas, principalmente de financiamento.

Devido às formas de avaliação adotadas, as instituições de ensino superior fragilizam sua identidade e sua função social, pois configura-se não mais como instituição autônoma do Estado, mas sim como área de prestação de serviços, tendo o mercado como regulador.

Essas mudanças no modo de organização e avaliação do ensino superior estão relacionadas a uma dinâmica muito mais ampla, engendrada pelos processos de reestruturação do sistema capitalista, que faz com que as políticas educacionais para esse nível de ensino se submetam ao aparato regulador do mercado.

A política adotada para o ensino superior público, baseou-se no enxugamento de despesas, tanto com professores e funcionários administrativos, como no incentivo ao tripé ensino, pesquisa e extensão. As contratações por meio de concursos públicos deram lugar a contratações temporárias, com diferenciações no tratamento dos direitos trabalhistas ao final dos contratos (NOGUEIRA, 2001).

Percebem-se, nas políticas para o ensino superior, empenhos para a procura de reciprocidade entre Estado, mercado e sociedade, tendo-se em vista sempre o desenvolvimento econômico-social e as exigências advindas com a nova LDB 9394/96 (OLIVEIRA, 2005).

A idéia de universidade passou a ser associada de forma pragmática à de empresa privada, tendo em vista os interesses do capital no tocante à produção de um certo tipo de conhecimento. Assim o saber acadêmico, a ciência e a educação, em geral, adquirem a condição de mercadorias típicas do atual modelo de acumulação capitalista, deixando de serem considerados bens coletivos e direito fundamental de cidadania, garantida pelo Estado (OLIVEIRA, 2005, p. 328).

O surgimento de iniciativas que utilizam a educação superior como mercadoria consolidou-se rapidamente. Um exemplo, que nos ocorre em razão desta pesquisa, é a formação dos profissionais da área da educação, que passou a ser oferecida sob formas aligeiradas, seguindo-se a lógica do capital.

Os empresários da educação, nos anos de neoliberalismo, configuram-se como fração da nova burguesia de serviços, possuindo as mesmas características do setor em seu conjunto. Embora presentes em todos os níveis e modalidades de ensino, atuam maciçamente no nível superior da educação escolar. A nova burguesia de serviços educacionais executa, sem grandes impasses, a política neoliberal de educação, ancorada em duas potentes ferramentas teóricas: “a teoria do capital humano”, que define a relação entre educação e sociedade na perspectiva empresarial, e a “teoria das competências”, que delimita os pressupostos psicopedagógicos da submissão da escola aos interesses imediatos do capital, tarefa que vem sendo total ou parcialmente recusada por setores majoritários das instituições de educação superior públicas (NEVES, 2002, p. 37).

Esta situação legalizada pela nova legislação educacional (LDB de 1996) ressalta o poder de condicionar a política educacional aos privilégios de uma minoria da população que historicamente já se encontra privilegiada.

As análises realizadas sobre as diversas reformulações, no sistema educacional, têm demonstrado o quanto essa área foi influenciada pelas disputas políticas e econômicas, existentes na sociedade, no final do século XX e início do século XXI.

Muitos são os desafios para consolidação de políticas públicas voltadas à formação de professores que possam assegurar a superação de concepções restritas a essa área. Em oposição aos projetos direcionados à educação superior que se orienta sob os moldes neoliberais, a formação de professores deverá ser abrangente e exigirá concepções ampliadas das dimensões que norteiam o sistema educacional.

## 2.2 O MODELO NEOLIBERAL E OS MECANISMOS QUE DEFINEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Logo nos primeiros anos da década de 1990, um modelo de sociedade começava a se esboçar no Brasil, em virtude de propostas de redefinição do papel do Estado. Para organizar a vida em sociedade e acompanhar o processo de mundialização do capital, o grupo governante do país nesse período adotou a defesa de um processo de privatização dos serviços oferecidos pelo Estado como meio de torná-lo um aparelho mais eficiente de organização social.

Em 1995, foi criado o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Esse projeto de redefinição do papel do Estado visava uma ampla reforma dos sistemas que o constituíam, com objetivos de superar o subdesenvolvimento do país adotando um modelo de gestão empresarial para todos os setores sociais. O país adentrava no modelo neoliberal de governar é o que expõe Dourado (2002):

A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso (DOURADO, 2002, p. 236).

A proposta de organização do Estado neoliberal desdobrava-se em articulações e reformulações que sempre privilegiavam os princípios do projeto de sociedade neoliberal como individualismo, concorrência, lucratividade, etc. Estas reformulações e articulações não se concretizavam harmoniosamente, mas eram realizadas em meio a lutas e conflitos das classes e frações de classe que aspiravam ao poder.

Por essa configuração do Estado consolida-se como naturais as desigualdades sociais ao proporcionar-se a igualdade de oportunidades no mercado e a segurança da propriedade privada, garantindo assim a perpetuação do sistema capitalista. Fundamentalmente, a gestão da sociedade sob esse modelo causaria sérios transtornos sociais, é o que mostra Dourado (2002):

A perspectiva neoliberal é, neste contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (DOURADO, 2002, p. 237).

O neoliberalismo representa um conjunto de propostas e práticas neoconservadoras que têm como princípios básicos a desregulamentação do Estado e a livre circulação de capital, impelindo os sujeitos a uma concorrência desenfreada na luta por eficiência, produtividade e lucratividade (GENTILI, 2005).

O neoliberalismo, por exemplo, é visto por grande parte dos educadores escolares muito mais a partir de slogans, não se percebendo, entre outros aspectos, como a defesa das leis naturais do mercado se coloca contra a própria especificidade do trabalho pedagógico, com conseqüências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula (DOURADO; PARO, 2001, p. 30).

No discurso do grupo dirigente desse momento, o Estado precisaria atender o mundo em constante transformação; por isto não poderia prender-se a um Estado de Bem-Estar nem a um Estado Neoliberal e sim a um Estado social-liberal, que se equipara à organização do chamado Terceiro Setor, sem deixar de ser um projeto neoliberal, apenas é reconfigurado sob novas características (NEVES, 2005).

Com o estímulo neoliberal, as mudanças políticas econômicas e culturais do país provocaram novas formas de organização e regulação da sociedade. Justificava tais mudanças o atendimento do acelerado aumento da demanda social no mercado de trabalho e a solução das desigualdades geradas pela acumulação de capital (OLIVEIRA, 2005).

Essa nova ordem político-social multiplicou estilos variados de ofertar a educação. O novo modelo, que na verdade não é novo, é a retomada dos princípios básicos do liberalismo clássico no contexto de mudanças estruturais no modo de vida e produção das pessoas e, conseqüentemente no processo formativo dessas pessoas.

Tais mudanças repercutiram significativamente no sistema educacional brasileiro, ao propiciarem alterações sem considerar as condições concretas das escolas e universidades em cada região do país. A concepção

de educação e a função da universidade na sociedade estavam passando a recriar-se sob os moldes da competitividade, da criatividade, da motivação, da produção intensificada.

O ideário neoliberal passou a indicar os projetos de educação no Brasil. As políticas educacionais sofreram fortes impactos desse modelo. A partir de então, houve repercussões que desencadearam um processo de privatizações no campo da educação, minimizando a intervenção do Estado em esferas sociais, como a educação, e desconcentrando do Estado o ensino superior público.

O Estado neoliberal objetivou marcar a sociedade com seu alto grau de desigualdade social, disseminando a idéia de que todos devem adaptar-se ao novo estilo de vida, desencadeado pela internacionalização da economia. Neste contexto a ideologia política neoliberal foi mais uma estratégia usada para o fortalecimento do sistema capitalista, que necessita de uma grande demanda assolada pela pobreza para continuar se reestruturando (NEVES, 2005).

Os anos de 1995 a 1998 caracterizaram-se pela intensidade dos projetos políticos educacionais fundamentados na doutrina neoliberal. As mudanças no sistema de ensino justificaram-se sob o discurso da internacionalização<sup>13</sup> da economia, significando que o campo econômico continua se afirmando como um dos importantes aspectos de organização da sociedade, submetendo-se a ele historicamente o campo educacional.

Em razão do processo de alterações políticas e econômicas no sistema educacional brasileiro, a formação de professores tem sido uma área muito discutida. Os impactos do ideário neoliberal desencadearam a abertura de vários cursos de formação de professores sem uma base científica sólida, construída por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em decorrência da expansão do ensino superior brasileiro sobretudo por via da iniciativa privada, há muito essa formação vem se desenvolvendo em instituições não-universitárias, por meio de cursos de preparação docente de qualidade bastante questionável, que com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores nas universidades (PEREIRA, 1999, p. 120).

---

<sup>13</sup> Ver BRUNO, Lúcia. **Poder e Administração no capitalismo Contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila. *Gestão democrática da educação, desafios contemporâneos*. Petrópolis, Rj: vozes, 1997.

O modelo neoliberal da formação de professores e os mecanismos que o definem indicam uma política de formação sob aspectos mercadológicos, que estimulam a competitividade e a individualidade. Desta forma, a educação em todos os seus níveis, em especial no ensino superior, tem convergido para ser instrumento de concorrência e exclusão.

As propostas ensejadas pelos projetos políticos educacionais, fundamentadas na doutrina neoliberal, visam uma rápida passagem pelo ensino superior, sem se aprofundar em questões fundamentais como a área das políticas educacionais, as quais envolvem a formação de professores e os aspectos sociais e econômicos que influenciam essa etapa.

Muitas instituições de ensino superior que ofertavam cursos de formação de professores priorizavam a prática, ou seja, um modelo baseado na racionalidade técnica e orientado pelos princípios ideológicos que fundamentavam a sociedade naquele momento (PEREIRA, 1999).

Nosso entendimento é que esse caráter instrumentalizador dificulta as possibilidades de relações e aprofundamentos mais amplos no processo de formação profissional.

Diante desta situação, a realidade da formação de professores no Brasil vem-se caracterizando, sob o olhar avaliativo do Estado, sobretudo na década de 1990. A flexibilização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 deixou em aberto novas formas de ofertar a educação superior brasileira, especialmente a dos profissionais da educação.

As pressões avaliativas do Estado têm propiciado avanços estatísticos baseados em quantidade e não tanto em qualidade. Os padrões de excelência, os *rankings* existentes, apenas contribuem para marcar a presença da avaliação sob os moldes neoliberais que, por sua vez, exigem cada vez mais adaptação a esse modelo.

É inquestionável, portanto, que as atuais mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira tornam manifesta a necessidade da criação de um projeto pedagógico para a formação e a profissionalização de professores nas universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras. Esse novo projeto pedagógico deve estar em consonância com as modificações pretendidas na educação básica. No entanto, uma leitura mais crítica do contexto permite afirmar que, nas recentes políticas educacionais, a formação

de professores corre sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação (PEREIRA, 1999, p. 115).

Uma das estratégias da ideologia neoliberal brasileira é inserir no currículo dos cursos de formação de professores a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais do capitalismo. As escolas, por sua vez, reforçam de forma subjetiva a lógica da competitividade entre alunos. As universidades e faculdades aderiram ao provão com o mesmo objetivo, gerar concorrência e destacar as universidades consideradas modelos de excelência (FRIGOTTO, 1996).

Nesse processo concorrencial, muitas pessoas não conseguem acompanhar as exigências do mundo da informática e das novas tecnologias, e o que acontece em países, como o Brasil, é a eliminação dessas pessoas do mercado de trabalho, seguindo-se a lógica de uma “sociedade do descartável” (DOURADO; PARO, 2001).

Como podemos perceber, a formação de professores não escapou às investidas dessa nova ordem mundial, que acabou diluindo o discurso político dos professores, em face das novas exigências da sociedade globalizada, que prioriza os aspectos da eficiência, da competitividade e do individualismo. A formação de professores tornou-se instrumento de cooperação na mudança da sociedade, reforçando a lógica do mercado e sujeitando-se às leis de oferta e procura, ao mesmo tempo em que são alvo.

Parece não haver dúvidas de que essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores entre os quais se destacam sua inadequada formação, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhes proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão, sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas (DOURADO; PARO, 2001, p. 30).

Na sociedade neoliberal em que vivemos, fica evidente uma formação baseada no desenvolvimento de habilidades técnicas, quando as práticas nos cursos de formação de professores pautam-se pelas facilidades dessa etapa. A formação do professor como um intelectual e pesquisador constante apresenta-se fragilizada e efetivamente pouco significativa nos currículos desses cursos.

As condições de formação foram precarizadas, visando-se maiores lucros para os donos do mercado educacional que explodiu na segunda metade da década de 1990 e continua proliferando-se até os dias atuais. Os professores foram impelidos por um modelo de formação tão flexível, que a corrida pelo diploma relativizou o *lócus* e a qualidade do ensino procurado.

A ideologia neoliberal na organização da sociedade continuou sob outras formas, a dirigir os planos políticos, econômicos e sociais do país. A continuidade desta ideologia aponta para uma maior exploração daqueles que pretendem a carreira do magistério. Como as barreiras territoriais foram abertas ao capital estrangeiro, visando-se a exploração de mão-de-obra barata e com claras pretensões de acumulação de capital pelos países desenvolvidos, o processo de formação e de atuação do professor passou a configurar-se pelo seu alto grau de exploração e alienação.

Ao compreendermos a influência da ideologia política do neoliberalismo, na formação de professores e nas práticas do cotidiano escolar, somos levados a compreender a educação ainda como elemento imprescindível de tomada de consciência e atitude, com vistas à mudança social, como um meio sólido de construir a crítica à educação capitalista, imposta nas condições brasileiras.

Contudo, apenas a compreensão ou a consciência das condições de exploração e alienação, do modelo neoliberal na formação de novos quadros não são suficientes para impedir a continuação do sistema capitalista e seu viés mercadológico, orientador das políticas educacionais que regulamentam a formação de professores. Torna-se necessário compreender a dinâmica da sociedade e criar estratégias coletivas que possam promover um efetivo rompimento com as condições excludentes em nossa sociedade.

De maneira geral, o modelo neoliberal de formação de professores tem representado a forma hegemônica de ofertar essa etapa de formação, é o que vemos nas crescentes propostas de abertura de cursos na iniciativa privada. Essa oferta, em razão da sua lógica organizativa, não possibilita a efetivação do tripé ensino, pesquisa e extensão.

O modelo neoliberal de organização social se reestrutura a cada dia fazendo com que as políticas referentes à formação de professores, no

âmbito das instituições públicas ou privadas, continuem subordinando-se às reestruturações do capital que lhe dão novas configurações e novos desafios a cada nova legislação.

O modelo neoliberal e os mecanismos que definem a formação de professores, especificamente nos cursos de Pedagogia, continuarão a ser causa de polêmicas e incertezas, mesmo porque uma nova legislação que trata de suas diretrizes não impediu a continuação de velhas formas paralelas de formar o profissional pedagogo.

Os limites desta pesquisa nos mostram que a ideologia neoliberal continuará orientando os projetos educacionais dos países em desenvolvimento. Provavelmente esse modelo de organização social nos levará a outro, que vai continuar perpetuando os métodos de formar professores conforme os interesses hegemônicos do momento histórico.

Todavia, pensar em uma proposta que contesta o projeto neoliberal de formação de professores na atual conjuntura demanda pensar em um modelo de formação intelectual no qual as capacidades indispensáveis ao pedagogo sejam aperfeiçoadas nas formas mais humanas e sólidas por conhecimentos científicos.

### **2.3 O DISCURSO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO COMO MECANISMO IDEOLÓGICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O ensino superior no Brasil vem sendo foco de discussões e projetos que lhe apontam a necessidade de adequar-se a certas demandas, suscitadas pelas aspirações de inserção no mundo pós-moderno<sup>14</sup>, e que se impõem como inevitáveis.

A perspectiva pós-moderna implica o fim do apelo a qualquer mito legitimador dominante, seja ele qual for. As principais idéias predominantes que explicavam a história da humanidade, religiosas ou

---

<sup>14</sup> Maiores esclarecimentos sobre a sociedade pós-moderna podem ser encontrados em: Harvey (2006); SANFELICE (2001); GRENZ (1997).

seculares, perderam sua credibilidade, como também a idéia de uma narrativa grandiosa já não desfruta de crédito algum (HARVEY, 2006).

O termo pós-modernidade está associado ao processo de globalização e tem seu surgimento com o próprio sistema capitalista. Na verdade, a perspectiva pós-moderna é a justificativa ideológica da globalização. Ela nega as grandes narrativas da modernidade, representadas pelo taylorismo e pelo socialismo. O conhecimento produzido na modernidade, as crenças e os valores negam a historicidade e a totalidade das explicações sobre as relações humanas e materiais (SANFELICE, 2001).

Pós-modernidade, para nós, portanto, é um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal. A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as suas implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, como já dito, subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história. Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa (SANFELICE, 2001, p. 7).

Por pós-modernidade entendemos a estratégia política e ideológica que se utiliza da cultura para materializar o discurso neoliberal, mostrando, por meio das mudanças ocorridas na sociedade dos anos noventa aos dias atuais, as alterações do e no modo de vida das pessoas, como algo natural.

A característica da presentificação dessa perspectiva não permite pensar em transformação ou mesmo num dia após o outro, porque a lógica é que todo dia é um novo cenário que se apresenta havendo a cada dia um novo espetáculo para vislumbrarmos ou para dele participarmos.

Com a mudança no modo de vida das pessoas e a perda das grandes narrativas da modernidade, o ecletismo apoderou-se das explicações científicas, pelo fato de poderem encontrar perspectivas extremamente antagônicas numa mesma bruaça.

Stanley Grenz, estudioso do movimento pós-moderno, tece o seguinte comentário sobre a questão. Diz ele:

Os pós-modernos adotaram uma visão pluralista do conhecimento. Tendo rejeitado a noção de um mundo único e objetivo como tal e, efetivamente, qualquer outra base única

por meio da qual julgar a validade do pensamento e do conhecimento, os pós-modernos têm demonstrado um desejo de permitir que existam, lado a lado, construções concorrentes e aparentemente conflitantes. Para eles o ponto em questão não é: “Será que esta proposição ou teoria está correta?”, e sim, “O que ela faz?” ou “Qual é o resultado?” (GRENZ, 1997, p. 74-75).

Nesta sociedade, o conhecimento é entendido e exposto como uma forma de capital, como um bem de consumo, acessível ou disponível, portanto, somente àqueles que possuem vontade e competência para adquiri-lo e que pode ser oferecido na esfera tanto pública quanto privada. Temos de reconhecer que as instituições privadas têm levado grandes vantagens nesse processo.

As implicações do debate sobre a pós-modernidade recaem sobre a formação de professores justamente por sentirem-se, estes, seduzidos pelo discurso da inovação, da facilitação, da entrada rápida no mercado de trabalho. Por outro lado, reconhecemos como válidas as críticas que denunciam a despolitização contida nos discursos das inovações.

A compreensão da história como caminho para o entendimento da educação enquanto prática social construída materialmente nos auxilia a perceber que os fatos não acontecem por acaso como nos apresentam os estudos referentes à pós-modernidade e, sim, que estão ligados por um conjunto de fatores materiais, que alteram nosso modo de vida e produção, conforme os interesses hegemônicos do momento histórico (SAVIANI, 2002).

Alguns estudiosos, entre os quais, o sociólogo Antony Giddens, afirmam que estamos vivendo numa sociedade pós-industrial e que outras formas de organização social se fazem necessárias. No âmbito das sociedades denominadas pós-industriais observa-se que o elemento orientador do sistema educacional passa a ser o discurso de que estamos vivendo na “Sociedade do Conhecimento”, porém, muitas vezes, não percebemos o aspecto ideológico implícito na afirmação (NEVES, 2005).

Mais do que um conceito da moda acadêmica, que se tornou comum a muitos educadores, a concepção de que estamos inseridos numa “Sociedade do Conhecimento” constitui-se mais um arranjo ideológico, que tem como objetivo incluir todas as pessoas no processo de consumo do

conhecimento, como se tal conceito fosse uma mercadoria que pudesse ser encontrada em qualquer “prateleira” do grande mercado educacional.

Nesse sentido, confunde-se “educação” com “conhecimento”, fazendo com que essas palavras tomem significados semelhantes ou iguais, o que sabemos que não é verdade, já que nem todo o “conhecimento” adquirido pode se tornar obrigatoriamente em um processo educativo. Duarte (2001) expressa sobre a ilusão disseminada sobre o conhecimento ao fazer o seguinte comentário:

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet, etc.

[...] Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural (DUARTE, 2001, p. 39).

A facilidade que se tem hoje para se informar sobre determinados aspectos da vida e do mundo, disponíveis na internet, por exemplo, não significa que estamos passando por um processo educacional de grande escala, pelo contrário, o que vislumbramos é a existência de uma acelerada deseducação de muitos, na sua maioria pré-adolescentes e jovens, que utilizam a internet para práticas não-educativas e vaidades incontáveis.

A ênfase na educação orientada para a Sociedade do Conhecimento também pode ser analisada por outro prisma, aquele da crítica em relação a essa “Sociedade”. Considera-se impossível a superação da desigualdade por meio do conhecimento ensinado nas escolas, principalmente, quando se aprende sob uma nova forma didática, que privilegia o poder instrucional da informática como forma de atender aos reclames de uma sociedade globalizada (DUARTE, 2001).

O fato de poder abrandar as desigualdades sociais, substituindo-as por sentimentos de benevolência generalizados, por esperanças de amplo acesso à informação, por promessas de democratização de oportunidades, ou mesmo pela crença na capacitação dos trabalhadores

para o mercado, é que a defesa contínua da Sociedade do Conhecimento permanece sendo difundidos sem muitas críticas nos devaneios acadêmicos.

Na defesa incontestável da “Sociedade do Conhecimento”, apenas se articulam atitudes humanitárias que se expressam na absoluta desvinculação das aspirações dos professores com a realidade concreta em curso. Salva-se assim, com um vigor próprio à ingenuidade, ou ao oportunismo, a maioria dos projetos de implantação da sociedade da informação, ou do conhecimento, como preferem denominar os educadores brasileiros.

Nessa trajetória de ingenuidade ou de oportunismo, surgem diversas e fluentes formas de organização do discurso e de novos argumentos para garantir a rápida implantação da Sociedade do Conhecimento, nos países pobres.

Como um instrumento de convencimento, por exemplo, cabe aos educadores a mais rápida adequação da formação acadêmica tradicional ao padrão da sociedade informatizada, sob pena de os mesmos serem atropelados pela insensatez de seu próprio reacionarismo. Sob outro ponto de vista, têm-se proliferado argumentos em favor dessa tendência comercial de integração de novas tecnologias (DUARTE, 2001).

Nesse ponto retornamos à questão inicial quando demonstramos não só o aspecto ideológico vinculado à idéia da Sociedade do Conhecimento e a existência da pressão exercida sobre os educadores para que eles se adaptem aos ditames das novas tecnologias necessárias à implantação da referida “Sociedade”, mas também a propalação da idéia de que a educação redimirá a humanidade através de um processo de democratização tecnológica do conhecimento. Essa premissa demonstra o caráter ideológico do discurso da defesa da Sociedade do Conhecimento.

Sabemos que o processo de emancipação do ser humano (emprego e salário dignos, educação e saúde de qualidade, habitação, segurança e lazer) não se concretiza de maneira universal, mesmo que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico. As vantagens ligadas ao processo de emancipação do indivíduo em meio à sociedade capitalista não são conquistadas sem a luta política organizada e sistemática da classe trabalhadora.

A partir de uma perspectiva crítica, podemos depreender que a expressão “Sociedade do Conhecimento”, em destaque, corresponde a um dos aspectos ideológicos da nova fase em que se encontra atualmente a sociedade capitalista. Embora o capitalismo contemporâneo não tenha se alterado, em essência, quanto aos seus fundamentos e não possamos afirmar que estamos vivendo na Sociedade do Conhecimento, as transformações tecnológicas experimentadas no ambiente do trabalho e da educação dão um ar ilusório de que a revolução informacional é um caminho sem volta, ao qual todas as pessoas envolvidas no processo educativo devem submeter-se concordando ou não com o epíteto “Sociedade do Conhecimento” (DUARTE, 2001).

A análise que o educador Duarte (2001) faz da questão da ilusão trazida pela idéia de que estamos vivendo em uma Sociedade do Conhecimento parece extremamente salutar para a nossa compreensão do que estamos querendo caracterizar nesta parte da pesquisa.

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação social específica por isso nos ajudará a criarmos formas de intervenções coletivas e organizadas na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2001, p. 39).

O mesmo autor fala, ainda, sobre a função ideológica da Sociedade do Conhecimento da seguinte forma:

No meu entender, seria justamente de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001, p. 39).

Parece-nos que a assim chamada Sociedade do Conhecimento nada mais é do que uma ideologia produzida pelo capitalismo, um elemento criado para a representação ideológica do próprio sistema, cujo objetivo consiste em contribuir de maneira significativa para a alienação de grande parcela de educadores da atualidade os quais preocupados com os problemas

periféricos produzidos pelo capitalismo, deixam de perceber as profundas mazelas e contradições do próprio sistema.

Tal postura cria uma falsa esperança na prática educativa em si, pois faz com que aqueles que estão em processo de formação profissional pensem que alguns conteúdos da sua formação acadêmica não têm relações com as questões mais degradantes da sociedade capitalista. Muitos que estão inseridos no meio universitário têm abraçado as ilusões apresentadas pela “Sociedade do Conhecimento”.

Compreendendo e interpretando algumas estratégias da atual configuração do capitalismo, que têm as relações sociais como condicionantes da existência dos indivíduos neste contexto, gostaríamos de deixar claro que outros caminhos poderiam ser trilhados na tentativa de compreender o modelo de sociedade vigente, bem como seus desafios constantes àqueles que estão em processo de formação, especialmente os futuros professores pedagogos. Sendo assim, romper com as ilusões da Sociedade do Conhecimento é o primeiro passo para uma formação profissional de qualidade no sentido de aprofundamento teórico que sustente uma prática pedagógica capaz de rever os aspectos que ficam implícitos nos processos de formação.

#### **2.4 SITUANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR**

Considerando a complexidade do movimento reformista que afetou a educação superior no Brasil a partir dos anos de 1990, entendemos como necessário um aporte que desvele os desdobramentos das políticas para esse nível, situando a formação de professores e mostrando como esta tem-se organizado a partir dos princípios gerais do neoliberalismo que rege o sistema educacional.

Diante das novas formas de organização societária, em que as relações se complexificaram em virtude do atendimento de demandas por índices estatísticos de desenvolvimento econômico do país, o ensino superior e a formação de professores neste nível tornou-se foco de muitos embates políticos e conceituais.

O condicionamento do campo universitário implica maior comprometimento com a sociedade de mercado, com o campo da produção econômica e, por isso, tende sempre à sua reprodução, deixando em segundo plano a inovação, a ruptura e a transformação social. O campo universitário parece tornar-se mais **conservador**, uma vez que instaura uma certa cultura organizacional que naturaliza, eterniza, consagra e legitima a ordem vigente, tornando mais difícil sua articulação com a ruptura, com a crítica, com a contralegitimidade e com a mudança social, o que ocorre porque a sobrevivência do campo universitário público e do mercado dos bens científicos depende, cada vez mais, da ordem econômica capitalista, em razão da progressiva diminuição dos fundos públicos (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 30-31).

É importante analisar nesse novo contexto não só o conhecimento técnico-científico de postura crítica questionadora, mas também o comprometimento daqueles que escolheram o magistério como profissão em meio aos problemas socioeducacionais que surgem.

As políticas educacionais, a partir da década de 1990, caracterizaram-se sob um novo panorama na forma de organização da sociedade, do modo de produção e de relações entre as pessoas, bem como no encaminhamento das políticas educacionais em nível superior (NEVES, 2002).

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o pensamento único desse receituário ideológico (MAUÉS, 2003, p. 108).

O panorama desenhado para a educação superior mostra que estava em curso a viabilização de uma política que visava o empresariamento da educação neste nível, contribuindo assim para a expansão do capital e seus processos de exclusão social.

É interessante destacar que, em decorrência desta configuração dada à educação superior, as universidades públicas passaram por um processo de readequação em seus projetos político-pedagógicos para atender às exigências postas pelo novo modelo de organização social.

As políticas para o ensino superior, planejadas e postas em prática a partir do começo dos anos de 1990 ressaltaram a imprescindibilidade de modificações nas formas de organização das universidades, principalmente

com a finalidade de transformá-las em um espaço mais competitivo e eficaz no cumprimento de suas incumbências.

A reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma **nova orientação política** e uma **nova racionalidade técnica**. A **nova orientação política**, além dos aspectos já considerados, parece implicar uma indução, ou melhor, uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, o que provavelmente, poderá transformá-las em instituições ou empresas, preocupadas com a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos, e ainda alterar a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 22-23).

As atividades fins da universidade: ensino, pesquisa e extensão perderam-se no discurso funcional de acompanhar, a qualquer custo, os avanços da modernidade, já que cabe ao ensino superior contribuir para o aumento da produtividade, considerando-se que agora é este nível de ensino o grau mínimo de escolarização para conseguir entrar para o mercado competitivo de trabalho.

A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História (NEVES, 2002, p. 26).

As diversas implicações da política neoliberal na educação, que impediam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis, podemos afirmar, foram ocasionadas pelo processo de redefinição do Estado, que passou a assumir, para o ensino superior, estratégias graduais de privatização, a começar por deixá-lo entre suas atividades não-exclusivas (NEVES, 2002).

O Decreto n. 2.306, de agosto de 1997, que regulamentou o funcionamento do sistema federal de ensino superior, determinou que as instituições deste nível de ensino passassem a ser organizadas academicamente em cinco tipos de instituições: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, dos quais **somente as universidades continuariam a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo**, enquanto as demais se dedicariam exclusivamente ao ensino, ou seja, à

capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo (NEVES, 2002, p. 31, grifos nossos).

Na ânsia de dar seqüência à política de empresariamento da educação superior, o Estado passou a adotar parcerias na sociedade com a iniciativa privada. Primeiro por meio da filantropia, tendo como apoio a Igreja Católica, que ganharia prestígio e espaço, tanto na isenção de impostos quanto na propagação de valores éticos e morais que se foram perdendo com a nova organização da sociedade, pautada no individualismo e na competitividade entre os homens.

[...] na qualidade de instituição comunitária (**igreja católica**), procura diferenciar-se das demais instituições de ensino, apresentando-se ao Estado como aquela que tem a capacidade de ministrar o ensino de natureza científico-tecnológica e de difundir os valores de fraternidade e de solidariedade, caros à sociabilidade neoliberal neste século que se inicia (NEVES, 2002, p. 30, grifos nossos).

E mais:

Numa formulação mais ousada ainda, o ideal católico, a partir desse momento histórico, consiste na formulação de um modelo de formação humana que, dotado de um determinado grau de consciência social, incumba-se da intrincada tarefa de assegurar a paz em nome da qual a mensagem católica é articulada (NEVES, 2005, p. 261).

Diante disso, parece plausível afirmar que a universidade passou realmente, a definir a educação sob a perspectiva da produtividade, ou seja, passou a ser concebida como mercadoria. “A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Essa concepção produtivista enfatizou o caráter mercadológico, subtraindo ao trabalhador o direito à educação. Esta, de agora em diante, se tornaria, um assessorio para a concorrência no mercado competitivo do mundo do trabalho.

Quanto às políticas para a formação de professores, neste nível de ensino, tem apresentado um caráter bastante diversificado. Os processos que se desenvolvem de forma superficial têm intensificado a

mercantilização da educação, sob o argumento de atender o acelerado aumento da população na busca por melhores postos de trabalho.

Diante desta nova perspectiva – que se delineia a partir de 1998 – de formar os profissionais da educação, foram ofertadas pela iniciativa privada uma significativa oferta de cursos superiores sem a devida relação indissociável da pesquisa, do ensino e da extensão.

Na última década, houve uma verdadeira explosão de crescimento do ensino superior no Brasil. Essa grande expansão do sistema nacional ocorreu em razão do crescimento da iniciativa privada, e nos anos recentes, em virtude do processo de diversificação das instituições (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 192).

A legitimação das políticas neoliberais no Brasil, asseguradas no campo da formação de professores demonstrou nesse período, uma avalanche de cursos superiores, assegurados pela LDB n. 9394/96, esta por sua vez, flexibilizou a oferta desses cursos efetivando-os paralelamente às universidades.

As novas maneiras de promover a formação de professores se alicerçaram em uma concepção mercadológica de educação, na qual sua oferta passou a ser sinônimo de lucratividade para os empresários do campo educacional. Passou-se a estabelecer maior titulação aos professores já em exercício e também àqueles que desejavam seguir a carreira do magistério.

O avanço do conhecimento humano trouxe a necessidade de repensar a formação do professor, como um processo significativo, na construção de um ensino com qualidade. Esta formação é uma tarefa contínua de aprendizagem. Exige uma prática, que seja reflexiva, embasada em conhecimentos técnicos, científicos, culturais, políticos, sociais, e, acima de tudo comprometida com o ser humano (MIZUKAMI, 2002).

Concordamos com a autora no sentido de que a formação de professores em nível superior deveria comprometer-se com a construção de processos formativos que viessem a contribuir com a construção e sistematização de conhecimentos, com aprofundamento teórico de qualidade para os profissionais em formação.

A partir das alterações no sistema educacional brasileiro, na década de 1990, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (Lei 9.394/96), instaurou-se um cenário conturbado no que concerne ao *locus* de formação docente. A política norteadora desse processo redefiniu esse *locus*, dando-lhe um caráter mercadológico, sob o exercício da coerção em relação aos professores, que caso não apresentassem curso superior, teriam até o ano de 2007 para regularizar sua situação junto ao Estado.

A visão dos órgãos oficiais era promover e democratizar o acesso ao ensino superior; entretanto, quanto mais se discorreu sobre universalização do sistema educacional, menos ela se efetivou na esfera pública para as massas populares (OLIVEIRA, 2001).

As brechas dadas pela política de formação docente atual possibilitaram a formação de professores com diplomas “variados” de habilitação, para que pudessem atender rapidamente as necessidades das escolas, e se formassem os quadros docentes com ensino superior concluído, além de atender pactos políticos e econômicos com mecanismos reguladores do país.

As análises das políticas educacionais para a formação de professores no âmbito universitário nos levam a compreender o papel que a educação vem tomando nos últimos anos sob a perspectiva da produtividade, ou seja, a responsabilidade que ela tem pela preparação dos indivíduos para a concorrência no acelerado mercado mundial em busca de um emprego formal.

Houve uma banalização da formação inicial em razão da exigência de universitarização disseminada pela LDB 9.394/96. As mudanças ocorridas na década de 1990, em relação à formação docente, exigiram que se discutisse criticamente o *locus* de sua formação e as repercussões de uma política que estabeleceu uma configuração dos cursos de formação de professores que se foram fragilizando gradativamente em instituições públicas de ensino superior e fortalecendo novos modelos na esfera privada.

A formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância da atuação dos profissionais da educação. A universitarização seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminha-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos no exercício da função. [...] Uma outra característica dessa universitarização aligeirada é a tentativa de fazer uma espécie de tabula rasa do passado, ignorando as experiências bem-sucedidas ocorridas e querendo partir do zero, como se nada existisse como

formação em nível superior nas universidades (MAUÉS, 2003, p. 99-100).

No caso da formação de professores para atuar na educação básica, houve acentuada necessidade de “passar” pelo ensino superior a qualquer custo.

Na realidade, a identidade profissional não estaria dada pela condição de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência, mas pelo conhecimento transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias consagradoras a esse fim. Assim o que define se o professor é ou não profissional não é a sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas, sim, seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

A universitarização foi o meio arranjado pelos órgãos competentes para que os professores, que ainda não possuíam formação acadêmica se profissionalizassem rapidamente. Foi um processo apressado, um mecanismo para mostrar, aos organismos financiadores internacionais, o crescimento econômico a partir do processo de formação e qualificação dos professores (MAUÉS, 2003).

A universitarização ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos (MAUÉS, 2003, p. 100).

Essa ênfase na universitarização favoreceu o mercado educacional que deu impulso à oferta de cursos superiores a partir da segunda metade da década de 1990. A caça aos diplomas de ensino superior alavancou o mercado que, por sua vez, aproveitou para auferir altos lucros sem se importar com o desespero das pessoas que buscavam um emprego ou mesmo daquelas que queriam manter o que já tinham.

Novos modelos de formação vieram ganhando espaço nas políticas educacionais. A diminuição de carga horária para a formação docente, a corrida em razão da facilidade para obter um diploma de nível superior, por meio dos cursos à distância, semipresenciais ou mesmo presenciais de curta duração, têm chamado a atenção de milhares de pessoas que não dispõem de

condições para ingressar numa universidade pública. É cada vez mais comum, preocupante, no Brasil, a formação sob essas condições ofertadas.

A nova LDB 9.394/96 propôs mudanças significativas no processo de formação de professores, sem, no entanto, esclarecer o modo como se devem fazer tais mudanças. Existem pontos na lei que evidenciam esse descompromisso, gerando confusão em relação ao *lócus* para essa etapa de formação.

No Art. 62 da LDB 9.394/96 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 quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A flexibilização dessa Lei cria condições para a desvalorização dos cursos de Pedagogia, responsáveis, historicamente, pela formação de professores para atuar na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental. Parece-nos que existe uma condição de descompasso da lei com a sua própria execução. Ao mesmo tempo em que se reforça a universitarização, admite-se também a formação nos cursos de magistério na modalidade normal, em nível médio.

O que preocupa, nesse processo, é a forma como vem se processando a formação de professores no Brasil, em caráter de transitoriedade, de emergência. As políticas evidenciam que esta situação pode se firmar como etapa permanente. Os cursos à distância ou semi-presenciais, são exemplos dos cursos que foram implantados na década de 1990 como experiências para a efetiva fixação do campo empresarial na educação, na tentativa de modificar seus encaminhamentos pedagógicos e seus objetivos, para direcionamentos mercadológicos.

As proposições de novos *lócus* de formação, previstas na LDB 9.394/96, diferenciaram a qualidade da oferta de cursos, propondo uma formação rápida, barata e pouco consistente em pesquisa para uma grande parcela da população, visando atender as exigências dessa lei.

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com

aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos (FREITAS, 2007, p. 1206).

Por outro lado, privilegiou-se nas universidades públicas uma formação que garantisse a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para um restrito grupo social, ou seja, privilegiou-se a mesma política elitista que o sistema educacional brasileiro já realiza há muito tempo (BRASIL, 1996). Frigotto (1996) reforça nossos comentários dizendo:

O locus adequado e específico de seu desenvolvimento (**formação**) é, fundamentalmente, a universidade, que não se confunde com cursos livres ou comércio de diplomas no mercado educacional. Sem uma sólida formação teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e socioeconômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa (FRIGOTTO, 1996, p. 95, grifos nossos).

Uma análise de Shiroma (2002), ao criticar a concepção mercadológica na formação do professor nos anos noventa, menciona a passagem seguinte sobre as recomendações do Relatório Delors<sup>15</sup> a respeito da formação de professores:

O relatório recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. O objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre os empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão de realidade. Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licença, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas, instituições e até entre países (SHIROMA, 2002, p. 69).

Conforme Delors (1998), a concepção de educação para acompanhar as dinâmicas do mundo globalizado deve fundamentar-se nos pilares do conhecimento, estabelecidos esses, em parâmetros político-educacionais que condizem com as propostas neoliberais em curso no país:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens

---

<sup>15</sup> Relatório Delors é denominado assim pelo fato de Jacques Delors ter sido o presidente da comissão nomeada pela UNESCO. Este relatório está organizado na forma de um livro intitulado "Educação: um tesouro a descobrir" (1998), em parceria com o MEC/UNESCO, que traz metas de que a educação é a chave para o desenvolvimento das nações, utilizando os chamados quatro pilares da educação: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser".

fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89).

Em cada uma das máximas propaladas no Relatório, há indicações de como se instruir ao longo da vida sem que necessariamente apareça o papel do poder público na efetivação de garantia mínima dos direitos básicos dos cidadãos. Na visão do autor abaixo percebe-se a indicação de que não necessita esperar pela oferta por parte do Estado, a pessoa pode adquirir educação em todos os lugares e pode sozinha fazer a codificação dos códigos do conhecimento elaborado.

Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas (DELORS, 1998, 92).

Seguindo com os pilares da educação, o autor também reforça o aprender a fazer como uma aprendizagem que irá colaborar para o progresso, uma vez que o indivíduo não necessitará esperar por ações do poder público no que tange a preparação para o mercado de trabalho, ele pode por si só aprender a ter domínio sobre algumas tarefas sem precisar de um profissional qualificado que o oriente.

As aprendizagens devem evoluir e não podem mais serem consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 1998, 93).

O terceiro pilar reforça o caráter solidário em meio a um mundo marcado por traços de violência e conflitos que dificultam as relações entre os homens.

É de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo que a pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima

geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, têm a tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual (DELORS, 1998, 97).

No quarto pilar, referindo-se ao aprender a ser, o autor reforça o entendimento de que existe a necessidade de uma introspecção, cujo desenvolvimento corresponderá à maturidade contínua do ser humano.

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada a importância especial a imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa standardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mas ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social -, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os procederam ou suas contemporâneas (DELORS, 1998, 100).

Percebemos que os encaminhamentos dados pelo Relatório Delors enfatiza um tipo de educação em que a aplicação do mesmo nos países periféricos, necessita do poder público para difundi-lo por meio de políticas educacionais. Foi exatamente o que aconteceu com a experiência brasileira, os pilares foram adotados como mais um receituário neoliberal, que supõe cada vez mais a diminuição do Estado na sustentação desse direito.

Rizo (2005), analisando criticamente o profissional proposto no relatório Delors, a partir dos pressupostos da pedagogia do aprender a aprender, fundamentada no neoliberalismo, expõe:

Ao longo do Relatório, configura-se a defesa da construção da consciência da pessoa, para que em processo evolutivo se torne um ser que pense sobre seus atos do presente projetando-os para o futuro de forma a interferir intencionalmente no devir social. Esta idéia é o marco central da proposta e visa nortear todos e quaisquer documentos estruturantes de uma educação para o século XXI. Desde princípios curriculares até propostas de planejamento do setor educativo, a formação de sujeitos capazes de interferir na sua história e na história coletiva é a motivadora essencial das ações educativas a partir dos anos de 1990, sendo ponto relevante para corroborar um projeto educativo das Nações Unidas, cuja função é a de ser a base para a construção da segurança mundial (RIZO, 2005, p. 16).

As iniciativas marcadas pela padronização dos processos de formação de professores no ensino superior visaram maiores índices de escolarização e fortaleceram-se pela iniciativa privada.

A questão central para tentar superar essa situação de desvalorização consiste em aprofundar-se nos teóricos que discutem a formação de professores para buscar relações com a prática do espaço escolar. O professor precisa compreender que o processo de ensino e aprendizagem vai além de uma prática conteudista e obsoleta disseminada nas escolas e universidades (SAVIANI, 2007).

É importante reconhecer que a educação não se limita ao espaço escolar, mas é um instrumento político, que se propõe a desmistificar a política da conformidade e da submissão que permeia a história da sociedade brasileira. Gadotti (2004) reforça nossas idéias apresentando a questão da seguinte maneira:

A alienação é fruto de um segmento cego às regras da moral, da ciência, da religião e outras, articuladas pelo poder mágico do discurso. O educador é aquele que emerge junto com os seus educandos desse mundo vivido de forma impessoal. Educar é tornar e tornar-se pessoa (GADOTTI, 2004, p. 56).

O panorama apresentado sobre os desdobramentos das políticas implementadas para o ensino superior e a configuração da formação de professores neste quadro, nos levam a uma série de reflexões sobre o mapa da privatização neste nível de ensino e a formação de professores fundamentada no pragmatismo, responsável pela superficialidade das interpretações do fenômeno educativo e suas relações.

Entendemos que um processo de formação profissional se faz com garantias de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos, além de um currículo que disponha de uma avaliação contínua, de conteúdos adequados à obtenção de novos conhecimentos e se baseie em outras atividades de caráter prático. É importante salientar que a proposta de uma sólida formação de professores se faz por meio de conhecimentos teóricos e práticos reflexivos e por meio de pesquisa que, junto aos outros fins da universidade, ensino e extensão, tornam-se instrumentos didáticos no campo pedagógico.

Uma reorganização da educação superior que supere o caráter pragmatista, implícito na sua atual configuração, pressupõe que os elementos políticos e pedagógicos, que norteiam o processo de formação de professores, abarquem as características acima citadas, bem como uma formação que ofereça a atividade científica de forma aprofundada em teoria pedagógica.

Compreender o movimento das políticas educacionais para a educação superior e seus desdobramentos na formação de professores torna-se necessário entender a educação como um elemento social contributivo do processo de transformação das relações opressoras, na sociedade, pois, a educação sozinha não transforma e nem sem ela a sociedade se desenvolve. As pessoas precisam tomar consciência enquanto sujeitos do processo de decisões na sociedade, e poder agir sobre elas.

## **CAPÍTULO 3 AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

*No novo tempo  
Apesar dos castigos  
Estamos em cena  
Estamos nas ruas  
Quebrando as algemas  
Pra nos socorrer...  
Ivan Lins/Victor Martins*

### **3.1 AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

Neste capítulo propomos verificar quais as repercussões das políticas internacionais e nacionais no campo da formação de professores nos cursos de Pedagogia pós década de 1990 no Brasil.

Ao longo da década de 1990, as políticas educacionais conduziram a educação como um meio de integrar os países em desenvolvimento e estabelecendo metas a serem desenvolvidas localmente por seus governantes.

As repercussões dessas políticas materializaram-se no campo da formação de professores sob o viés economicista, redefinindo-se o papel do Estado a partir das recomendações acordadas, no Consenso de Washington e reforçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. É mister lembrar que os projetos educativos apresentados pelos organismos multilaterais apontam iniciativas flexíveis para a formação dos novos quadros profissionais.

Um fator importante que legitimou essas políticas foi a movimentação pela aprovação de uma nova LDB (9.394/96), que só veio a efetivar-se em 1996. A promulgação da LDB 9.394/96, na década de noventa, gerou impactos substanciais nos cursos de Pedagogia que, por sua vez, se articularam numa ampla movimentação, em contraposição a alguns artigos dessa lei, entre eles, o artigo 62, 63 e 64, que descaracterizavam os cursos de Pedagogia de sua histórica função de formar professores.

O artigo 62 da LDB 9.394/96 por incluir os institutos superiores de educação, paralelos às universidades com vistas à formação de professores para atuar na educação básica, o artigo 63 do Inciso I porque institui o curso Normal Superior como espaço *exclusivo* para formação de professores direcionadas à educação básica<sup>16</sup> e, por último, o artigo 64 que introduz dois campos alternativos para a formação professores que atuarão na gestão e organização do trabalho pedagógico, que são os cursos de Pedagogia e/ou o nível de pós-graduação (SILVA, 2001).

A movimentação de educadores e estudantes das universidades públicas, com base nesses artigos mostrou-se importante pelo fato de se posicionarem frente às investidas do projeto neoliberal que poderia extinguir gradualmente a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Considerando este contexto, percebemos a expansão desenfreada de instituições de ensino superior que se dispunha a formar professores nos Cursos Normais Superiores, nos Institutos Superiores de Educação.

A regulamentação dos ISE pela Resolução CP-CNE nº 1, de 30/09/1999, negligencia as experiências sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, oferecidas em cursos de pedagogia, visando alterar, substantivamente, a política de formação de professores. A criação dos ISE consubstanciada em políticas deliberadas de intervenção na organização institucional e nos processos formativos, redirecionam, portanto, a formação dos professores (DOURADO; PARO, 2001, p. 52-53).

Com a aprovação da nova LDB, passa a ser exigida a formação em nível superior para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, admitem-se profissionais habilitados em nível médio, amparados pela legislação anterior, desde que participem de programas de graduação ou que busque programas disponíveis para obtenção do diploma superior (BRASIL, 1996).

Essa LDB (n. 9.394/96) ao separar inicialmente o *lócus* onde se efetivaria essa etapa, passando das universidades para os Institutos Superiores de Educação, acelerou cursos com duração de dois a três anos, resultando no desmantelamento de uma luta pela valorização do profissional da

---

<sup>16</sup> No ano de 2000 foi revogada essa redação substituindo-a pelo decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, já referido em notas nesta pesquisa.

educação, que já vinha ocorrendo no movimento da ANFOPE, desde os anos de 1980, significando mais uma vez a legitimação do projeto neoliberal no tocante à formação de professores, nos cursos de pedagogia (ANFOPE, 1998).

O normal superior apresenta um projeto pedagógico com 3200 horas, utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. Nesse sentido, ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribui-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino de 800 horas pode também ser efetuada no próprio local em que o professor trabalha. Logo, são mais 800 horas que são atribuídas ao aluno. Sobram 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos. O normal superior restringe-se, em síntese, a um curso de 1600 horas (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

O curso normal superior surgiu em razão da exigência de que *todos* os professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental pudessem ter acesso ao ensino superior. O curso Normal Superior, normatizado por uma nova legislação educacional reforçou o aligeiramento da formação de professores em razão da denominada “Década da Educação”.

Para a criação desta modalidade de ensino, além da justificativa acima apresentada, fazem-se poucas exigências, como, por exemplo, a contratação de corpo docente especializado com mestrado e doutorado, de apenas 10%, quando nas universidades esse percentual sobe para 50%. Isso significa uma redução na qualidade da oferta de ensino nos cursos de formação de professores (KISHIMOTO, 1999).

A implementação do curso normal superior dissocia pesquisa de prática de ensino. O ensino fixou-se na graduação sob a forma instrumental de construção e disseminação do conhecimento, destinando-se a pesquisa para os programas de pós-graduação. Esse encaminhamento desvincula e fragmenta o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na formação de professores.

O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem (KISHIMOTO, 1999, p. 74).

A materialização desse modo de ofertar a formação de professores, a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, retirou da universidade o espaço privilegiado de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que apresenta em suas finalidades a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006 refletiu nos cursos normais superiores, modificando-os substancialmente. As Diretrizes determinaram que o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/CNE, 2006).

Sendo assim, deixa de efetivar-se a formação de professores nos cursos normais superiores, uma vez que a Resolução do CNE n. 1/2006 exige que todos os cursos do ensino normal superior se adaptem para curso de Pedagogia, mediante a complementação de carga horária nos projetos político-pedagógicos.

A celeuma, seja pela extinção seja pela continuação do curso normal superior, existiu porque em nenhum momento a Resolução deixa clara a sua extinção, antes, viabiliza às instituições readequarem-se às novas exigências no prazo de um ano a contar pela data de publicação das Diretrizes. Para mostrar a dubiedade das Diretrizes vejamos o que diz o Art. 11 da Resolução:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que **pretenderem** a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução (BRASIL/CNE, 2006, grifo nosso).

Percebemos que a transformação dos cursos normais superiores em cursos de Pedagogia fica a critério de cada instituição. Isso nos leva a deduzir que, no âmbito da rede privada de ensino, o curso poderá

continuar sendo oferecido, caso seus responsáveis não optarem pelo curso de Pedagogia.

A indefinição de uma política global para a formação de professores permite que outros meios paralelos continuem a existir no Brasil, ameaçando uma luta de longa data, sustentada pela ANFOPE e por outros movimentos sociais, em favor da formação dos profissionais da educação que garanta um curso centrado na concepção sócio-histórica da educação em oposição a iniciativas que optam por uma formação rápida e superficial.

Mais uma vez, o curso de Pedagogia sofre com a definição de políticas ambíguas e de caráter dúbio, que não define com clareza o lócus prioritário de sua formação e por isso mesmo tende a continuar na busca histórica por identidade e reconhecimento.

Nos limites da legislação que dá sustentação às propostas de formação de professores, temos, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o Plano Nacional de Educação aprovado anteriormente pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

Ao contrário do que se propunha no cenário educacional quanto às diversas maneiras de ofertar a formação de professores, seja nos cursos de Pedagogia seja em outra licenciatura, todos devem ater-se à base legal das diretrizes gerais do Plano Nacional de Educação, no item que trata da formação de professores. O Plano mostra como deverá constituir-se o processo formativo dos docentes:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;

- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O entendimento da formação de professores enquanto espaço político, de emancipação humana, intelectual e social, reforça as análises já feitas por outros autores, referentes a uma dimensão ampla e indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão nos cursos de Pedagogia. É o que nos mostra Veiga (1998):

O paradigma orientado para a pesquisa visa a construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimento. Os profissionais pesquisadores são capazes de produzir alunos que também sejam pesquisadores e que saibam problematizar sua prática pedagógica, a escola e a própria sociedade. O pensamento do professor não pode ser separado do contexto social mais amplo (VEIGA, 1998, p. 79).

Percebemos que a formação de professores nos cursos de Pedagogia é expressão dos embates e acordos políticos e econômicos em presença de que o campo da educação tem sido alvo historicamente. Essa etapa, nas condições atuais, mostra um processo de deturpação do magistério, por causa dos mecanismos de certificação que foram surgindo para acompanhar as exigências do mercado.

O caráter de aproveitamento da experiência, que é válido e importante, tem se prestado a um aligeiramento na formação, aumentando assim o número de professores com o diploma de nível superior, diminuindo o custo da formação e alterando as estatísticas, exibidas como se o país tivesse priorizado a educação e a formação de professores (MAUÉS, 2003, p. 103).

Como continua em vigor o controle ideológico, historicamente construído nas escolas e universidades por meio de políticas que reduzem a responsabilidade do Estado, a formação de professores, em nível superior, não escapou a essa condição, tornando-se um espaço estratégico de consolidação de objetivos políticos e econômicos firmados entre governantes.

Os princípios que fundamentam as políticas educacionais para a formação de professores são fortemente direcionadas por uma política

neoliberal. A formação com base nesse paradigma é entendida como um rápido processo formativo, por meio de cursos que não se sustentam em sólida teoria pedagógica e em amplas relações do processo educativo.

Uma outra maneira praticada na formação de professores, nos cursos de Pedagogia, foram os mecanismos de facilitação da etapa por meio da educação à distância ou via satélite, recentemente reconhecida como Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>17</sup>:

A expansão dos pólos da UAB se fez a partir do entendimento de que seria a via privilegiada e quase exclusiva para equacionar o problema da formação inicial da juventude egressa do ensino médio, nos cursos de formação de professores – em substituição às atuais licenciaturas e pedagogia (FREITAS, 2007, p. 1216).

A educação a distância tornou-se conhecida inicialmente no Brasil por correspondência, com o uso de apostilas, para formação em cursos técnicos. A partir da segunda metade da década de 1990, com o advento de novas tecnologias informacionais, mais acessíveis no mercado, como a internet, vídeos educacionais especializados, canais de televisão educativos, é que essa modalidade atingiu um número maior de pessoas (RIVERO; GALLO, 2004).

A relevância dessa modalidade de ensino, na visão de seus defensores, está em proporcionar a milhares de pessoas, ao mesmo tempo, a possibilidade de obter diploma de nível superior, com vistas à rápida entrada para o mercado de trabalho.

O movimento dos educadores, por exemplo, representados pela ANFOPE, não descarta o uso das novas tecnologias na formação de professores, desde que eles sejam utilizados como recursos complementares à formação científica. Freitas (2007) apresenta a posição da ANFOPE:

A ANFOPE tem assumido uma posição clara em defesa da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada, por considerar que as novas tecnologias não se

---

17 O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros (<http://www.uab.mec.gov.br>).

constituem em propriedade privada de nenhum segmento, ao contrário, pertencem ao conjunto da sociedade e são meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio que está posto para todos os educadores (FREITAS, 2007, p. 1213).

Percebe-se a justificativa das diversas propostas de educação à distância junto aos órgãos credenciadores no país. Entretanto, alguns autores (SILVA JÚNIOR, 2003, SCHEIBE, 2006) alertam para os encaminhamentos políticos e metodológicos em que se pauta essa modalidade e pelas quais se passa aos indivíduos a responsabilidade pela sua profissionalização, além da quebra do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos cursos presenciais em universidades públicas.

A educação a distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade da década de 1990, especialmente as do Estado e as da educação (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 92).

Os objetivos dessa política de formação de professores consistem em dar-lhes o nível superior apenas como um meio de profissionalizar-se para poderem concorrer com mais chances no mercado de trabalho. Dessa forma, os instrumentos materiais desta proposta solidificam-se em validação de experiências, aptidões e desenvoltura (SCHEIBE, 2006).

Há uma relação muito estreita entre a proposta pedagógica que foi delineada para a Educação Básica e as diretrizes que deverão orientar daqui para frente a formação de professores. A formação para as competências, por exemplo, é dimensão que perpassa todo o conjunto de diretrizes, indicando uma compreensão epistemológica e pedagógica que entende a formação como um processo de preparação com base no saber fazer, subentendendo um caráter ideológico mais conformador que construtor (SCHEIBE, 2006, p. 203).

As políticas de facilitação da formação de professores nos cursos de Pedagogia têm contribuído para o enfraquecimento dos cursos de formação ofertados nas universidades públicas. Os *lócus* paralelos às universidades inflaram no cenário brasileiro oferecendo cursos aligeirados de

formação de professores, para atender os objetivos dos organismos financiadores empenhados em reduzir gastos com as universidades públicas.

O caráter pragmático e instrumentalista, contraposto a uma formação sólida em teoria pedagógica, é responsável por profissionais mal-preparados para trabalhar com as amplas interferências em que o campo da educação se insere.

Concordamos com Silva (1999), quanto à necessidade de um estudo que desvele as subjetividades criadas por essas iniciativas que procuram aligeirar a etapa de formação pedagógica quando diz:

Não se pode pretender que o profissional resultante de tal estrutura possua compreensão da educação e possa atuar como educador, considerando que justamente os estudos relativos ao campo da educação estão sendo omitidos em sua formação (SILVA, 1999, p. 59).

O imenso progresso, propiciado pelo avanço das novas tecnologias informacionais provocou mudanças estruturais no cenário educacional. Estas transformações representam novos desafios para a formação de professores, que precisam adaptar-se e reelaborar seus currículos para atender as novas demandas.

As dificuldades para profissionalizar-se nessas condições são inúmeras e se apresentam sob diversas formas. Muitas pessoas desconfiam dessas novas tecnologias em seu processo de formação profissional e resistem à sua introdução. Outras não aderem a esse modelo, por falta de condições materiais, por exemplo, a falta de um computador e de condições financeiras. Outras, ainda, questionam a qualidade dessa modalidade por não proporcionar um contato direto entre professor e aluno. Intimidam-se por não saberem quem está do outro lado da tela do computador.

Por tais razões, a educação à distância, ao mesmo tempo que proporciona um avanço significativo no desenvolvimento de habilidades informacionais e comunicativas, também gera inseguranças e incertezas quanto à qualidade do ensino que está sendo passado e da formação ofertada.

No âmbito pedagógico, as novas tecnologias educacionais trazem consigo a limitação de opções para a formação, além de tornar rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e, conseqüentemente, mais rígida a ação dos professores cursistas. A base tecnológica orienta o campo de alternativas da prática formativa ancorada nas relações sociais.

Quando a prática se realiza de forma presencial, o campo de alternativas se faz na relação entre a objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar. Através da educação a distância torna-se impossível a transferência da objetividade social entre os especialistas e os professores em formação no exercício da profissão. Essa parece ser uma das razões para as reformas estarem embasadas no império do cognitivismo, da adaptação e da instrumentalidade, como mostram os pressupostos da reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990 (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 84).

Na verdade, em vez de contribuir para a formação do educador, essas modalidades facilitadoras demonstram uma concepção mecanicista, responsável por má formação, porquanto os professores frutos desse sistema, na maioria das vezes, preocupam-se apenas com certificação, como meio para assegurar o emprego, no caso daqueles que já estão em serviço e, ou, como forma de atender as demandas do mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1996).

O proponente oficial dessa política de formação de professores, o Ministério da Educação, espera um profissional voltado para a competitividade no mundo economicamente globalizado, como têm difundido também os adeptos da ideologia neoliberal, sem a necessária reflexão e debate acerca das experiências pedagógicas construídas, presencialmente, no cotidiano das escolas e das instituições formadoras de professores.

O caráter das propostas atuais de cursos à distância, nos quais os encontros presenciais acontecem apenas uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial, está em sintonia com o sentido de responsabilização que se imprime às políticas atuais (FREITAS, 2007, p. 1213),

A condição que se exige para a outorga de diplomas de nível superior reforça a cada dia a necessidade de resistência dos movimentos organizados de educadores, que visam sempre uma formação fundamentada nas discussões coletivas de um currículo que privilegie conhecimentos consistentes, cientificamente elaborados e em relação coerente e contínua com as escolas.

No processo de formação de professores, é preciso compreender que as atividades desenvolvidas na etapa de formação

necessitam de uma articulação dinâmica e mais ampla com a sociedade. Expõe Veiga (2001):

Uma formação do professor que pretende desenvolver uma visão crítica da educação e do ensino não pode ficar restritas **apenas** a transmitir teórica e praticamente ao futuro profissional da educação um conjunto de princípios, concepções, técnicas pedagógicas etc., com a finalidade de prepará-lo para um exercício profissional competente e democrático (VEIGA, 2001, p. 41, grifos nossos).

O processo de desvalorização do professorado permeou os entendimentos da sociedade globalizada, passando esta a considerar o professor um reprodutor técnico do conhecimento, um monitor da aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Em virtude dessas concepções, as condições de formação de professores foram sendo cada vez mais minimizadas (BRZEZINSKI, 2002).

A valorização da experiência foi outro impacto na formação de professores, pois ela privilegiou iniciativas que enaltecem o caráter instrumental, desta forma percebe-se que a teoria foi sendo entendida como um conhecimento complementar à formação de professores e não como essencial. Essa desvirtualização, ou mudança de foco se deu com o discurso de que o professor precisa estar em contato com o meio em que atuará. Esse discurso desconsidera as modalidades consistentes de formação de professores, solidificadas no conhecimento científico produzido historicamente.

Pudemos constatar, no decorrer desta pesquisa, a difusão de um processo de 'desqualificação' da formação docente, por não empregar tempo suficiente na preparação de professores que sejam aptos a trabalhar no processo educativo de crianças, jovens e adultos. Diante de tal contexto restou aos cursos de Pedagogia, tentar o resgate de sua identidade, que gradualmente foi sendo descaracterizada ao emergir quadros paralelos à universidade.

### **3.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEFENDIDA PELA ANFOPE**

A história da educação brasileira nos mostra como se tem desprestigiado a formação de professores, especialmente, a partir da década de 1990. As influências sociopolíticas sobre essa área fizeram que o pensamento político dos professores se fragmentasse em preocupações estritamente metodológicas, distanciando a compreensão dos aspectos legais que regem sua profissão (BRZEZINSKI, 2002).

Nos anos finais da década de 1990, a educação e a formação de professores tomaram lugares estratégicos para a realização de propostas reformistas, justificadas pelo processo de globalização, que ditou aos países uma nova forma de se organizarem.

Importa destacar que a redefinição do papel do Estado engendrada a partir da década de 1990 atendia a uma reivindicação já em curso na agenda neoliberal a ser cumprida pelos países em desenvolvimento.

As políticas educacionais, de caráter neoliberal, em consonância com os artifícios do Estado mínimo, impulsionaram os educadores organizados em suas associações e sindicatos a empreender lutas e resistências em favor de sua formação profissional, num país em que o direito à educação estava sendo negado a milhares de crianças, jovens e adultos.

A presença dos movimentos dos educadores, garantidos por meio de suas associações, organizações e sindicatos, foi necessária nesse contexto de desvalorização crescente do profissional da educação, para defender uma formação que contemplasse uma concepção ampla de educação, que perpassa todas as questões que dizem respeito ao processo formativo de maneira profunda e comprometida, como um significativo passo para uma mudança das políticas de formação dos educadores e de suas diversas relações na sociedade.

Importantes movimentos já existentes no campo educacional e em cena na década de 1980 fortaleceram-se a partir da década de 1990. Com o intuito de buscar a autenticidade da formação de professores nos cursos de licenciaturas, surge a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A ANFOPE iniciou-se basicamente em 1978, com o I Seminário de Educação Brasileira. Ainda no período militar, constatou-se a necessidade de criar um movimento que aprofunde a temática da formação do educador

como uma bandeira de luta na tentativa de superar os históricos processos de desvalorização destes profissionais. Outros eventos foram realizados até o ano de 1983, nos quais foi levada a proposta do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a reformulação do curso de Pedagogia (ANFOPE, 1998).

Valnir Chagas (1976) interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial (AGUIAR et al, 2006, p. 823).

No ano de 1983 foi criada a Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE), que propunha estender a discussão sobre a formação de professores a todas as licenciaturas e não apenas ao curso de Pedagogia (ANFOPE, 1998).

A Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE) originou-se do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que fora criado em 1980 no intuito de mobilizar professores e estudantes para a discussão sobre a reformulação do curso de Pedagogia proposta pelo representante do MEC Valnir Chagas do Conselho Federal de Educação (CFE) (ANFOPE, 1998).

O Comitê teve intensa atuação de 1980 a 1983, mobilizando os educadores a nível nacional nas discussões sobre a formação do educador. Embora o impulso inicial desta articulação tenha se dado a partir das tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, já naquele momento o Comitê apontava a “necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades” (ANFOPE, 1998).

A CONARCFE já no fim do ano de 1983 começou a se afastar das discussões encaminhadas pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), pois estas já não proporcionavam condições para que o movimento dos educadores avançasse em suas lutas e debates. Apesar dos entraves, a CONARCFE seguiu até o ano de 1990 promovendo grandes encontros que debatiam a situação da formação de professores.

Em 1990, a CONARCFE foi substituída pela ANFOPE, que deu continuidade aos encontros nacionais, como fator de socialização das experiências nos cursos de formação de professores e como um meio de aprofundar coletivamente os princípios do movimento, bem como de valorizar os profissionais da educação.

Nessa trajetória de debates e encontros nacionais, a ANFOPE consolidou-se como uma entidade nacional de representação dos profissionais da educação, como suporte para as instituições de ensino superior em seus processos de reformulação dos cursos de licenciaturas.

A formação de profissionais da educação para todos os níveis de ensino deverá ter como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo. Os cursos de formação dos profissionais da educação devem se organizar com projeto pedagógico específico para a formação, em cursos de licenciatura plena articulados, nas Instituições de Ensino Superior, ao projeto pedagógico global da instituição, obedecendo uma Base Comum Nacional (ANFOPE, 1998).

Além dos encontros nacionais, o movimento conta com a publicação do Boletim da ANFOPE, o *site* na internet<sup>18</sup>, onde estão disponíveis documentos dos encontros nacionais, resoluções e pareceres que tratam da formação de professores, além da produção científica das universidades feita por professores e estudantes que acompanham a luta da ANFOPE.

A luta da ANFOPE por uma base comum nacional recupera os princípios do movimento, desde a criação da CONARCFE, que se baseia em:

a) formação contextualizada do professor, que lhe de condições de entender essa etapa como expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade capitalista;

b) Articulação da formação do professor com a perspectiva de transformação do sistema educacional que vise uma sociedade mais democrática e com condições de vida igualitárias em oposição às discussões estritamente técnicas nos cursos de formação;

c) Gestão democrática em todos os níveis e modalidades de ensino;

---

<sup>18</sup> <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>

d) Autonomia universitária que assegure liberdade acadêmica e científica;

e) financiamento para a educação que assegure um ensino gratuito e de qualidade em todos os níveis;

f) valorização do professor, assegurando-lhe plano de carreira e salários dignos;

g) valorização pelo MEC dos cursos de formação de professores garantindo-lhes orçamento compatível, ampliação de vagas nas IES, bolsas de estudos, e promoção do ensino e da pesquisa na pós-graduação;

h) garantia de indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e pesquisa na formação de professores;

i) organização curricular que oriente os profissionais para a formação integral do homem, a docência como base, o trabalho pedagógico como princípio formativo e o desenvolvimento do compromisso social e político da docência (ANFOPE, 1998).

A discussão sobre a base comum nacional, defendida pela ANFOPE, é uma luta antiga do movimento em contraposição à concepção restrita de pedagogo tido apenas como aquele profissional que atua na orientação ou na supervisão das escolas. Essa temática da base comum foi assunto discutido no IV e V Encontro Nacional da ANFOPE, no qual o movimento reafirmava:

Haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas) (ANFOPE, 1992, p. 14).

Por base comum nacional entende-se: uma fundamentação profissional que tenha a docência como base; comum por atender todas as esferas educacionais que lidam com a formação de professores, e nacional, por ser uma luta do movimento que busca a consolidação de todos os cursos de formação de professores, para além de espaços regionais (ANFOPE, 2004).

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 1998).

O movimento dos educadores, representados pela ANFOPE, em toda sua trajetória, sustentou um grande debate com o fim de resguardar o princípio da docência como base e a formação de um profissional consciente, visando a transformação da sociedade e das relações de poder existentes nos embates políticos do campo educacional e garantindo a todos uma educação de qualidade, com ampla visão de mundo. Saviani (2007) explica:

Foi se fixando o entendimento que “base comum nacional” não coincide com a parte comum do currículo nem com a idéia de currículo mínimo. Seria antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país (SAVIANI, 2007, p. 123).

Cabe ressaltar que a luta da ANFOPE é contínua e se insere numa luta ainda maior, a luta dos trabalhadores em geral, pela construção de uma sociedade mais justa e democrática (ANFOPE, 1998).

Procuramos, brevemente, rever a trajetória da ANFOPE e suas bandeiras de luta até o ano de 1998, quando se esboçam novas exigências para o movimento, com vistas a reafirmar seus princípios em face do aparecimento de novos *lócus* de formação de professores, paralelos à universidade, assegurados pela LDB 9.394/96.

A formação de professores, por sua vez, passou a orientar-se pelos princípios gerais do neoliberalismo, sendo oferecida em Institutos Superiores de Educação. A defesa desses espaços pela LDB foi responsável por promover profundas mudanças na oferta e organização dos cursos de Pedagogia (ANFOPE, 1998).

A criação dos Institutos Superiores de Educação em sua versão atual precisa ser vista, portanto, como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação e compreendida à luz de uma conjuntura que aprofunda a lógica de exclusão social do projeto econômico vigente, sob o manto do mercado regulador (BAZZO, 2004, p. 275).

As modificações, encaminhadas a partir de então, gerou uma movimentação da ANFOPE contrária ao que assegurava a lei, em que se permitia a formação de professores fora do âmbito da universidade, mediante a utilização dos programas de aligeiramento, formação em serviço, formação em normal superior, educação à distância ou semi-presencial.

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (FREITAS, 2002, p. 143).

Em sua trajetória de progressos e retrocessos, o curso de Pedagogia continua a se descaracterizar, em virtude da criação paralela de outros *lócus* destinados à formação do professor para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Scheibe (2007) repudia os novos *lócus* de formação, ao comentar sobre a preferência tanto da LDB de 1996, quanto do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, em que a formação desses profissionais passaria a ser realizada exclusivamente nos Institutos Superiores de Educação, embora mais tarde tenha sido revogada em razão da movimentação realizada pela ANFOPE nos debates e encontros dados nas universidades com professores e estudantes.

Ao determinar a criação dos Institutos Superiores de Educação como local preferencial para a formação dos docentes, a lei evidenciou um recuo pragmático na institucionalização do nível superior para a formação de todos os docentes. Tais institutos, num sistema de ensino superior hierarquizado, apontam para uma formação técnico-profissionalizante, diferenciada da dimensão formativa acadêmico-universitária. A formação de professores configura-se assim, no interior de uma racionalidade, sobretudo instrumental, cujo caráter pragmático vincula-se aos contextos de trabalho e emprego e, afasta-se das propostas de formação que visam à edificação do professor como intelectual crítico, necessário à construção de uma sociedade democrática (SCHEIBE, 2007, p. 204).

A ANFOPE prossegue reafirmando sempre que a formação de todo profissional da educação passe pelo âmbito da universidade pública, tendo como eixo uma ampla e sólida formação teórica e prática.

A Anfope reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centro de Educação constituem-se o *lócus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a

fragmentação entre as habilidades no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 1998).

A ANFOPE defende que os professores cursem um currículo de quatro anos com carga horária de no mínimo 3.200 horas. Enfatiza a formação do homem omnilateral, por meio de uma sólida formação curricular em conteúdos específicos e práticos e com avaliação constante, com compromisso social e político e com incorporação da pesquisa como princípio da formação (ANFOPE, 2004).

Embora a educação tenha sido atingida pelo modelo político neoliberal, que conta com a minimização da etapa de formação profissional, a ANFOPE tem-se organizado para opor-se à sua mercadologização, empenhando-se para que este espaço seja utilizado como um meio de emancipação do homem e da sociedade, através dos debates e do processo de aquisição de novos conhecimentos.

Em contrapartida às tentativas mercadológicas de formação dos profissionais da educação e paralelamente às lutas da ANFOPE, o Fórum Mundial de Educação (FME) tem sido um outro espaço de discussão e propostas para a educação, advindas dos anseios da sociedade organizada nos movimentos sociais, nos sindicatos e associações que representam os profissionais da educação.

O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e, nele, do curso de pedagogia e das faculdades/centros de educação, como espaços de formação do profissional da educação básica estudioso da educação, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não-formais, escolares e não-escolares, e em todos os espaços em que se desenvolva o trabalho educativo (FREITAS, 1999, p. 28).

As ações da ANFOPE estão continuamente empenhadas em prol da criação de políticas que valorizem a formação dos professores. A formação atual coloca-se como parte de uma conjuntura educacional em processo de desqualificação crescente, como resultado de um problema mais amplo de reformas educativas, cujo desfecho é uma sociedade desqualificada.

A configuração das condições sociais, políticas e econômicas de uma sociedade é expressão das relações de forças entre classes e frações de classes que aprofundam as desigualdades, colocando grande parte do povo em situação de miséria e injustiça. Nesse contexto, situa-se a formação de professores, com uma política minimizada, que responde a interesses políticos e financeiros mais amplos, refletindo nessa etapa os processos de enxugamento teórico-metodológicos pertinentes a uma formação profissional.

Mesmo no dorso de um sistema excludente, maquiado pelo discurso da ampliação do acesso ao ensino superior, o retorno da ANFOPE na luta pela valorização da formação dos profissionais da educação mostra que as políticas educacionais atuais para esse campo podem ser entendidas somente quando relacionadas às amplas influências que essa etapa recebe.

No contexto de políticas norteadas pelo ideário neoliberal, ocupam lugar relevante as reformas dos sistemas educacionais, com ênfase especial na Educação Básica e no Ensino Superior. A formação de professores tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista que passa a predominar no campo educacional, submetendo o profissional da educação às contingências do capital. É fundamental, nesse cenário, reverter esse quadro e a trajetória da ANFOPE expressa bem a contribuição dada a tal movimento (ANFOPE, 2004).

A ANFOPE entende que o conjunto de políticas implementadas a partir da década de 1990, para o campo da formação de professores, contribuiu amplamente para a propagação das ações dos governos, apresentando dados quantitativos que impediam que os problemas do Brasil viessem à tona, inclusive os da educação, com o objetivo único de demonstrar, aos olhos do capital estrangeiro, que o Brasil é um país em que se pode investir.

Embora consideremos os anseios dos movimentos organizados da sociedade brasileira como um espaço importante e imprescindível de luta em prol da educação como direito de todo cidadão, temo-nos deparado com mecanismos que se opõem a essas lutas, retaliando e ameaçando o direito de organização política dos trabalhadores, por meio de intimidações ou perseguições político-partidárias.

O movimento histórico mostra que o curso de Pedagogia sofre as influências políticas e econômicas por que passa toda a sociedade. As

deliberações legais para seu funcionamento são sempre baseadas em propostas educacionais de um plano mais amplo de educação relacionada com interesses políticos e econômicos coerentes com propostas até mesmo internacionais. Reconhece-se que mesmo num plano mais amplo há participação de pessoas e entidades e que num arranjo de interesses particulares ou corporativistas terminam por promover ou consolidar políticas que contemplem esses interesses.

Sendo assim, a organização dos professores em associações, como a ANFOPE, tenta impedir que os desafios que lhes são postos afrouxem sua luta contínua por melhores condições de formação, trabalho e salário.

O que se pretende, ao se tomar ciência dos desafios postos pela atual conjuntura, é incitar cada vez mais o movimento a posicionar-se em favor das lutas que se travam em razão da singularidade do contexto social com vistas a assegurar que a formação de professores seja garantida num espaço de reflexão permanente sobre seu papel na sociedade e em favor de uma profissionalização baseada em conhecimentos científicos e que os torne capazes de criticamente compreender o processo educativo em suas amplas relações.

### **3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: COMEÇO OU FIM DE UMA TRAJETÓRIA?**

Podemos considerar que a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, como espaço de formação para a docência, tem-se caracterizado pelos embates políticos e conceituais entre grupos de educadores em que uns defendem a docência como base e outros a formação de um especialista da educação.

O movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia não é recente; ele se insere numa luta histórica de educadores organizados que buscam uma formação capaz de superar a visão reducionista e instrumentalista.

Ao contrário da defesa explícita da docência como base da formação de professores, expostas em especial por Scheibe (2007), o curso de Pedagogia não escapou às investidas ideológicas dos interesses hegemônicos das políticas educativas em vigência, passando a ser oferecido em instituições sem um histórico de formação de professores.

No ano de 1999, foi oficializado o Decreto Presidencial n. 3.276/99<sup>19</sup>; sobre a exclusividade da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos normais superiores, nos Institutos Superiores de Educação. Houve uma grande mobilização da ANFOPE e de outros movimentos organizados em defesa do curso de Pedagogia como um espaço historicamente consolidado para essa formação (SCHEIBE, 2007).

As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades (AGUIAR et al, 2006, p. 825).

As repercussões do Decreto n. 3.276/99 levaram a comunidade acadêmica de todo o país a se mobilizar na luta pela valorização dos cursos de Pedagogia. Então, no ano seguinte (2000) esse documento foi alterado, sendo substituído pelo Decreto n. 3.554/2000<sup>20</sup> de 07/08/2000 que modificou a redação do decreto anterior (3.276/99).

Nos encontros e nos congressos de educação realizados a partir do ano 2000, educadores envolvidos com o movimento da ANFOPE reafirmaram o curso de Pedagogia como espaço privilegiado para a formação dos professores para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>19</sup> Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e aponta outras providências. "§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores" (BRASIL, 1999).

<sup>20</sup> Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do Art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Art. 1º O § 2º do Art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação: "§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores."

Em 2005, mais uma vez o MEC tentou dar outra configuração para o curso de Pedagogia com uma Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares da Pedagogia, divulgada pelo Conselho Nacional de Educação, ameaçando novamente o conteúdo do curso de Pedagogia.

Essa Minuta propunha o nivelamento dos cursos Normais Superiores aos de Pedagogia. Novamente, outras lutas se travaram, sob a alegação de que o curso de Pedagogia está historicamente, voltado para a formação do professor numa perspectiva de totalidade, segunda a qual os cursos Normais Superiores não atendem a expectativa porque oferecem apenas as habilitações para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005).

Mesmo sendo a universidade o espaço privilegiado para a formação de professores, existem simultaneamente a ele, mecanismos na organização atual da sociedade que impedem e restringem ações voltadas a uma política global para a formação, como é o caso da ANFOPE e de outros movimentos parceiros na defesa da formação de professores.

Em meio a muitos choques e debates entre os movimentos organizados de professores e órgãos representativos do governo como o MEC, a SESU e o CNE, inicia-se o processo de implementação das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, que se amoldaram ao atual processo das universidades, que tendem a adaptar a formação de professores às exigências de organismos internacionais.

Podemos perceber, como reafirma Freitas (2002), que a dinâmica das políticas educacionais estão sempre entrelaçadas a aspectos mais amplos:

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (FREITAS, 2002, p. 150).

Dos encaminhamentos dados no documento que precedeu a implementação das diretrizes, através do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, pela SESU/MEC, ficou clara a finalidade manifesta como princípio para o processo de reformulação dos cursos de formação de professores, como ressaltado nas novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Parecia que esse direcionamento objetivava transformar o currículo dos cursos de graduação mais facilmente amoldados às demandas do mercado. Ficou clara, também, a preocupação com a formação de técnicos qualificados para atender a essas demandas (SCHEIBE, 2007).

No ano de 2006, depois de muitos encontros, debates e reflexões em torno da formação de professores, a Resolução do CNE n. 01 de 15.05.2006 é promulgada, contendo as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia.

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, Art. 3).

Neste novo documento, o curso de Pedagogia compreende de forma integrada à docência, a gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a preparação, efetivação e acompanhamento de programas e as atividades educativas. Ou seja, delineia-se que o pedagogo necessita garantir a relação entre a docência, gestão educacional e produção de conhecimentos na área da educação (BRASIL, 2006).

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo Único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares não-escolares (BRASIL, 2006, Art. 4).

Percebe-se que no texto da legislação, como se mostra, cabe ao curso de Pedagogia a formação do professor em sua totalidade, ou seja, a este profissional compete conhecer todo o processo educativo. Essas Diretrizes retira do âmbito da graduação as habilitações que historicamente caracterizaram o curso.

É forçoso reconhecer que as diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambigüidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambigüidade se torna explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida (SAVIANI, 2007, p. 125).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia expressam certa ambigüidade quando tratam da questão das habilitações. A proposta é a extinção das mesmas, ampliando as funções do pedagogo para um profissional licenciado para atuar em *vários* espaços, inclusive os de serviço e de apoio, espaços estes, que eram ocupados pelos orientadores e supervisores escolares. No texto da lei consta:

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução. [...] Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo. [...] § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados (BRASIL/CNE, 2006).

Em razão dessa configuração dada ao curso de Pedagogia após a divulgação das Diretrizes Curriculares em 2006, ficou evidente o choque de dois grupos em relação à formação de pedagogos.

Para Libâneo (2006), ao curso de Pedagogia cabe formar um profissional que responda aos apelos da demanda produtiva, compreendendo

todo o processo de sua área de atuação, por isso a sua defesa pela formação de especialistas em educação. O autor defende a idéia de que 'um professor é pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor' (LIBÂNEO, 2006, p. 850). Compartilha deste entendimento, educadores como (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007) entre outros.

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. [...] é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas (LIBÂNEO, 2006, p. 850-851).

E reafirma ainda:

a) o curso de pedagogia não pode ser igual ao curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base da formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

Paralelamente a esse entendimento de Libâneo (2006) e (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007), posicionam-se contrariamente as professoras Freitas (1999), Sheibe (2007), Aguiar et al. (2006). Este último grupo defende a docência como a base do curso de Pedagogia, por entender que o pedagogo é aquele profissional que trabalha em todo o processo educativo que acontece dentro e fora do espaço escolar e o conhece profundamente, em suas amplas relações com as diversas áreas do conhecimento.

Essa defesa comunga com os argumentos históricos da ANFOPE na luta pela valorização do profissional da educação, quando defende uma formação completa do pedagogo.

A Anfope tem assumido historicamente uma posição **contrária** a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretendem separar a formação de professores da formação dos demais

profissionais da educação e do ensino, ou dos especialistas (FREITAS, 1999, p. 22).

Acrescenta-se a este entendimento a defesa de Scheibe (2007):

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A **prática docente**, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. A unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a idéia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática (SCHEIBE, 2007, p. 59-60).

Soma-se às defesas anteriores de Freitas (1999) e Scheibe (2007), o próprio posicionamento do movimento da ANFOPE (1998):

Historicamente a ANFOPE tem indicado as necessidades de formação do educador, defendendo a formação de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ANFOPE, 1998).

A aprovação das Diretrizes pode-se dizer que foi um avanço no campo da formação de professores, por compreender os diversos espaços em que o pedagogo pode atuar, reforçando a concepção de que a este profissional cabe conhecer todo o processo educativo, em seus diferentes contextos.

No entanto, ainda deixam evidentes os conflitos históricos quanto à formação, por deslocar o estudo das habilitações para o nível de pós-graduação, diluindo a idéia, anteriormente apresentada, de que o licenciado em pedagogia seria responsável por todo o processo educativo, tendo a docência como base, mas podendo atuar nas áreas de serviços dentro ou fora do

ambiente escolar, desde que assegurado o caráter educativo (SCHEIBE, 2007).

Pode-se caracterizar as Diretrizes como uma “meia vitória” do movimento dos educadores e também de outros segmentos envolvidos na luta pela valorização dos profissionais da educação, tanto nos cursos de Pedagogia como em outras licenciaturas.

Podemos constatar que o embate entre os grupos que discordam entre si sobre a aprovação das Diretrizes ainda permanece, por entenderem que a docência não pode ser a base do curso de Pedagogia, como fica claro na defesa do professor Libâneo (2006).

A compreensão de docência defendida nas Diretrizes não se reduz ao ato de ministrar aulas, ela é mais ampla, abrange um trabalho pedagógico que poderá ser desenvolvido tanto dentro dos espaços escolares como fora deles.

É preciso estudar o fenômeno educativo em suas relações, ações e dinâmicas recíprocas. Isso significa estabelecer laços de conexão com a vida real, com as questões do cotidiano escolar, a fim de evitar compartimentalização que domina o pensar e o fazer pedagógico (VEIGA, 2001, p. 112).

Para Saviani (2007), a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia encerra um paradoxo: por um lado há uma restrição ao conhecimento teórico acumulado historicamente e, por outro, há uma extensão de elementos adicionais como, por exemplo: a proposta de trabalhar com a interdisciplinaridade, a diversidade cultural, as exclusões sociais, as escolhas sexuais, entre outras, que se estende pelo documento e passa ao pedagogo a exigência de se qualificar cada vez mais para atender a todas essas demandas.

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e

sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados (SAVIANI, 2007, p.127).

Saviani (2007), ao analisar sobre essas Diretrizes, expõe que o curso de Pedagogia, com a ênfase nos acessórios<sup>21</sup>, está deixando de lado, ou secundarizando, o conhecimento clássico, entendido como tradicional. Ao citar Gramsci, acrescenta que este conhecimento (tradicional) “educava porque instruía”. O autor chama a atenção para a história, sugerindo que seja um eixo articulador nos cursos de Pedagogia, pois somente assim as universidades poderão formar profissionais plenamente capazes de articular sua prática diária com a própria história dos homens.

Um dos desafios que fica posto aos educadores é a articulação da formação de modo que possa abranger o processo educativo em suas amplas relações com a sociedade em constantes mudanças. A superação da concepção dicotomizada dos papéis desempenhados, nos espaços educativos pelos pedagogos, avança-se um passo concreto tornando a formação integrada possível (AGUIAR et al., 2006).

Os embates em torno das diretrizes para os cursos de Pedagogia nos demonstraram que é preciso resgatar o pensamento crítico dos professores, os quais, de alguma forma, se deixaram levar pelo discurso neoliberal, que dispensa a reflexão profunda do processo educativo e privilegia análises superficiais e imediatistas da educação. Uma compreensão ampla de homem, de educação, de escola, de docência num contexto amplo das relações sociais, permitirá ao pedagogo articular e exercer profissionalmente sua função em sintonia com a capacidade de compreensão deste contexto.

Muitas questões ainda permanecem confusas, no processo ainda em debate, quanto às repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. No entanto, o debate a cerca de proposições através do movimento da ANFOPE e de educadores e pesquisadores comprometidos com a questão, é um compromisso indispensável para a

---

<sup>21</sup> Dermeval Saviani trata como acessórios as inúmeras atividades que passam a ser requeridas ao pedagogo nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ver: SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº. 130, 2007.

construção de políticas públicas para esse curso, sem perder-se o horizonte da formação de um profissional com concepção sócio-histórica da educação.

É evidente que a trajetória das Diretrizes deixou um legado aos cursos de Pedagogia. Este curso continuará nos embates sociopolíticos por melhores condições que definam a sua identidade e isso já nos permite afirmar que a dinâmica da sociedade trará novos desafios que serão construídos e reconstruídos em consequência dos muitos embates dos profissionais da educação, em especial dos pedagogos.

### **3.4 OS CONTORNOS ATUAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A luta dos educadores pela valorização e por uma formação integral não é recente. Ela se construiu e ainda se constrói sob as aspirações de muitos educadores que ainda não perderam esse horizonte utópico, balizador da luta diária dos movimentos organizados da categoria. Ainda que os liames sociais se façam presentes, impedindo por vezes a solidificação de uma política global de formação de professores, não podemos deixar de chamar atenção para as novas investidas do capital na formação desses profissionais.

As políticas para a formação têm estabelecido um panorama de diversificação no processo de profissionalização, ao invés de criar condições iguais para todos. A formação de professores não constitui prioridade nos financiamentos públicos, talvez por isso não se tenha definido uma política global para essa área.

A destinação de verbas para o campo da formação constitui ainda um desafio, uma vez que, para sua efetivação, necessita de uma ampla articulação com os desdobramentos das políticas sociais de modo geral. Dourado (2006) expõe sobre o financiamento da educação no Brasil mostrando que sua efetivação vai depender da atuação do Estado.

A análise do financiamento vincula-se organicamente à lógica estruturante do Estado Brasileiro, em sua constituição política e histórica, realçado pelos marcos jurídico-institucionais e pela adoção de ações, programas e políticas que retratam as

condições objetivas em que o Estado se coloca em ação (DOURADO, 2006, P. 31).

O Estado tem primado por iniciativas de formação que fragmentam e diferenciam essa etapa, dificultando a obtenção dos conhecimentos teóricos e técnicos de que todo profissional da educação necessita apoderar-se para a compreensão das amplas mediações que o processo educativo se insere.

São encaminhados pelo Estado programas que visam auxiliar alunos de baixa renda a profissionalizar-se no ensino superior, como é o caso do PROUNI<sup>22</sup>, da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>23</sup> e do Pró-Licenciatura<sup>24</sup>, além da complementação pedagógica dos cursos de bacharelado em qualquer área, na tentativa de minimizar a falta de professores com formação específica na área da educação.

As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p. 1214).

Como resultado do processo histórico de desvalorização da licenciatura, muitos jovens deixaram de escolher a profissão de professor. Para tentar reverter essa situação, o Estado investiu nessas iniciativas de acesso ao ensino superior, acima citadas, como forma de mostrar que está investindo na expansão deste nível, distribuindo bolsas em instituições privadas e incentivando a formação à distância, para fortalecer os mecanismos da privatização do ensino.

De modo geral o ProUni, ao priorizar indistintamente vagas em IES privadas, pode estar favorecendo as instituições com fins

---

<sup>22</sup> O ProUni - Programa Universidade para Todos foi criado pela MP nº. 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Informações disponíveis em: <http://www.portal.mec.gov.br>

<sup>23</sup> Maiores informações podem ser encontradas no site: <http://www.uab.mec.gov.br>

<sup>24</sup> Além do Portal do MEC, informações sobre o Pró-Licenciatura podem ser encontradas em Freitas (2007) presente nas referências bibliográficas desta dissertação.

lucrativos, uma vez que, em troca da adesão ao Programa, estas terão isenção de certos impostos e contribuições sociais. O mesmo não ocorre com as instituições sem fins lucrativos que já gozavam e gozam de isenção fiscal garantida pela atual Constituição Federal. Esse dispositivo poderá possibilitar, na prática, o repasse de recursos públicos a empresas privadas de educação o que fere dispositivo constitucional de verbas públicas para as instituições públicas, confessionais, comunitárias e filantrópicas (OLIVEIRA et al, 2005, p. 335).

E no campo da formação de professores a iniciativa de valorização da UAB fica clara na análise crítica da professora Helena de Freitas.

A criação da UAB e a institucionalização do Pró-Licenciaturas como programa preferencial para a formação de professores em exercício marca a adoção de um modelo privilegiado, quase exclusivo, de expansão do ensino superior e de estudos superiores, à distância (FREITAS, 2007, p. 1216).

Está em andamento, também, uma política de formação de professores que reconhece a trajetória escolar do aluno como meio de ele conseguir um diploma em nível superior, ou seja, se o aluno obtém boas notas nos anos anteriores, na educação básica, ele garante a entrada no ensino superior em uma instituição pública ou privada, reconhecida pelo Ministério da Educação.

O aproveitamento de experiências com a validação correspondente constitui-se em outro elemento das reformas na formação de professores, estando intimamente ligado ao demais. A importância de considerar as experiências existentes é relevante, isso não se questiona no processo de aprendizagem. O que é preciso analisar é como esse outro paradigma das reformas está sendo incluído no processo. Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes, mas, em outros, tem contribuído para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 103).

Porém, essas iniciativas não conduzem à solução dos problemas e necessidades históricas de uma política consistente de formação de professores. Pelo contrário, reforçam a 'deformação' utilizando meios

questionáveis e pouco consistentes em teoria pedagógica, construída historicamente nas universidades públicas, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

As soluções dos problemas relativos à formação de professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que tem orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação (FREITAS, 2007, p. 1207).

Precisamos recordar que a situação atual da formação de professores circunscreve-se num plano de políticas educacionais que obedece a uma agenda internacional de expansão do ensino superior e por isso mesmo acata as diversas formas de profissionalização dispostas pelas parcerias entre instituições públicas e privadas<sup>25</sup>.

As PPPs forma estruturadas com o objetivo de atrair investimento privado para financiar obras públicas urgentes. Em sua maioria são obras que demandam grandes investimentos e cujo retorno financeiro é considerado mínimo ou incerto. Seu funcionamento consiste em o Governo, na busca por recursos financeiros adicionais, possibilitar que investidores possam construir e manter obras tendo estes, em troca, o direito de exploração comercial dos serviços provenientes destas (OLIVEIRA et al, 2005, p. 329).

A ampliação exorbitante dos espaços para formar professores, tanto nos cursos de Pedagogia quanto em outros, desenvolveu-se sob a justificativa da elevação da qualidade da educação oferecida nas instituições públicas.

As políticas do Ministério da Educação têm conservado e reforçado programas característicos de formação continuada e compensatória para os professores da educação básica, ao invés de garantir formação inicial consistente, presencialmente, em universidades públicas do país.

As ações do Estado que viabilizaram a institucionalização dos programas de formação de professores, em regimes aligeirados, por meio da Universidade Aberta do Brasil, do Prouni ou do Pró-Licenciatura, mostram que

---

<sup>25</sup> Sobre a relação entre público e privado ver artigo de OLIVEIRA, João Ferreira de, et al. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.323-348, jul./dez. 2005.

a formação inicial muitas vezes está sendo confundida com formação continuada.

Depois da promulgação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia no ano de 2006, as faculdades de educação passaram por um processo de reformulação destes cursos que, em razão de atender as exigências das Diretrizes, apresentaram uma nova configuração na formatação curricular dos mesmos.

Os objetivos e os conteúdos das licenciaturas, a serem oferecidos pelas instituições de ensino superior, passarão a ser definidos fora delas, tendo como referência os objetivos de formação da **educação básica**, centrados exclusivamente nos processos de aprendizagem dos **conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação**. A sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontra-se comprometida, pela retirada desses estudos dos cursos de formação (FREITAS, 2007, p. 1212).

Diante das tentativas de consolidar uma formação de professores minimalista e em seguimento dos preceitos do racionamento de recursos financeiros para essa área, por meio de programas compensatórios, postulados por políticas educacionais internacionais, faz-se necessário um debate mais profundo dos educadores, na tentativa de resgatar a universidade pública como *lócus* privilegiado de formação de professores.

Conquanto se pense em uma política global para a formação de professores, não basta apenas resgatar o *lócus* da universidade pública para sua realização, mas sim ir além disso, assegurando uma formação de base científica e técnica que auxilie na ampliação da visão de mundo do educador para melhor atuar em sua função.

Pudemos observar, no percurso desta pesquisa, que muitas foram as iniciativas que desvirtuaram a formação de professores nos cursos de Pedagogia por falta de uma política global de formação. Surgiram no cenário educacional diversas maneiras de formar um professor, como já discutimos anteriormente.

Com as mudanças advindas da chamada mundialização da economia, que chegaram a repercutir nos sistemas educacionais, a formação de professores não ficou imune nesse processo, recebendo a partir de então uma nova configuração.

Emergiu no quadro das políticas educacionais a necessidade de uma nova forma de normatizar e acompanhar o processo de formação de professores. Essa política continua a ser fundamentada nos princípios da eficiência e da produtividade, sendo a qualidade da educação mais uma vez medida a partir do desempenho do docente, assim como prescrevem os documentos internacionais sobre as reformas relacionadas à formação de professores.

Para atender aos requisitos dessa regulação a formação de professores passa a ser regulada a partir dos parâmetros da pós-graduação. A novidade dentro deste quadro regulador é que o novo órgão avaliador dessa política passa a ser a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que avalia a capacitação docente em cursos de mestrado, doutorado e pós doc. Isso se justifica, entre outros fatores, pela redefinição do papel do Estado estar voltado para as características de regulação, ou seja, de controle para as diferentes políticas a serem implementadas não só no campo da educação como também em outros segmentos da sociedade.

A partir da utilização do mecanismo da regulação como parâmetro de política dessa agência, a formação de professores passa a ser controlada pela sua produção em sintonia com os resultados da educação básica provenientes de outros mecanismos de avaliação como SAEB, ENEM, etc (FREITAS, 2007).

A partir da instituição da CAPES como agência reguladora da formação, a educação a distância se implementa como política de Estado para a formação de professores, de forma massiva, para além das iniciativas atuais no âmbito das IES que aderiram ao Pró-Licenciaturas, como resposta à “crise” atual da educação básica e da formação de professores (FREITAS, 2007, p. 1218).

A formação de professores diante deste novo contexto passa a ser avaliada de maneira restrita, sendo avaliada apenas o docente em sua produtividade, com intuito de adaptá-lo cada vez mais aos processos reformistas mais recentes.

Essa forma de regulação está fundamentada pedagogicamente na concepção do desenvolvimento de competências e habilidades dos professores. Nesta perspectiva, o processo de avaliação da formação se dará

mediante a certificação dos professores em sua produção, a qual se caracteriza pelo retorno do bom desempenho dos alunos nos outros processos avaliativos da educação básica (os professores serão avaliados pelo desempenho de seus alunos). Quanto a isso Melo (2004) salienta:

A questão da aquisição de novas competências e habilidades se torna um objetivo principal nos anos 90. O enfoque em conteúdos específicos da aprendizagem valorizados pela teoria do capital humano vai se transformando, acompanhando as mudanças históricas de flexibilização do trabalho e das relações de trabalho. A formação do trabalhador polivalente, exigida no final do século passado, envolve a aquisição de informações cada vez mais específicas e também diversificadas (MELO, 2004, p. 190).

Quanto aos cursos e instituições formadoras a avaliação se fará a partir da aprovação de créditos evolutivos (notas), assim como os cursos de pós-graduação avaliados pela própria CAPES. Caso não alcancem a meta estipulada, o curso ou instituição passará por um processo de reorganização e, se mesmo assim não atingir o padrão estabelecido pela instituição avaliadora (CAPES), o caminho que se desenha é o fechamento.

As alterações se justificam pelas mudanças ocorridas no papel do Estado e tem como objetivo estabelecer programas de formação inicial de professores criando uma maior integração entre o ensino superior e a educação básica.

A solidificação dessa política de regulação pode significar um novo panorama para a formação de professores, uma vez que os alunos em processo de formação passarão a atender as demandas de produtividade crescente, assim como os cursos de mestrado e doutorado.

O objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação, como anuncia o presidente desta Agência, é implantar **um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação**, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submete a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos

os professores, mas aos mais “qualificados” (FREITAS, 2007, p. 1218-1219).

Uma outra nova situação que começou a se desenhar no quadro das políticas educacionais diz respeito à criação das universidades tecnológicas (antes apenas CEFETs). Essas universidades passariam também a oferecer cursos de formação de professores, especialmente da área de exatas, o que significaria um outro problema, pois reforçaria a dicotomia entre formação superior tecnológica e formação de profissionais da educação. Um outro problema que pode vir a ocorrer é o desenho paralelo de um sistema de formação de professores específico para a educação profissional, também regulado pela CAPES (FREITAS, 2007).

Entre os diversos elementos abordados nas políticas educacionais mais recentes também podemos encontrar iniciativas que se voltam para a continuidade de mecanismos de acompanhamento da formação de professores, baseados na perspectiva da qualidade total e das habilidades mais latentes dos professores.

A publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, no ano de 2006, trouxeram elementos positivos para o curso, como a compreensão do fenômeno educativo de forma ampla, mas ainda assim, não garantiram a clareza da identidade do pedagogo, ao permitir que novos *lôcus* de formação continuem se proliferando paralelamente à universidade (SCHEIBE, 2007).

A definição de políticas públicas para essa área não pode visar apenas alterações nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, no aumento ou na diminuição de carga horária para algumas disciplinas, mas, sobretudo, deve visar também, o entendimento do futuro educador quanto a sua identidade profissional e possibilitar que se saiba qual será o papel que esse educador desempenhará.

A efetivação de políticas públicas e objetivas, fundamentadas numa formação que abarque a totalidade do ser humano, exige que nós educadores estejamos envolvidos na dinâmica da sociedade como sujeitos pensantes, como co-autores da construção de uma outra sociedade (FREITAS, 1999).

Sabemos que as deficiências políticas e estruturais da formação de professores nos cursos de Pedagogia, têm raízes históricas em propostas e efetivações. Isso implica buscarmos no presente alternativa que superem essas deficiências, mesmo no âmbito de um sistema caracterizado pelo aceleração da formação profissional docente.

Não assumir uma postura crítica e desafiadora, que nosso papel de educadores nos propõe, é entregar nossa responsabilidade na construção de uma educação pública emancipadora, ao sabor de mecanismos que irão moldá-la, de acordo com princípios e objetivos que não fazem parte da nossa realidade brasileira.

Em vista das mudanças legais e das reformas dos sistemas educacionais no país, percebemos que os cursos que formam os professores nos cursos de Pedagogia têm passado por mudanças que ocorreram no cenário tanto mundial quanto nacional a fim de adaptar esse profissional à estrutura política e econômica oriundas do processo de reestruturação do capital.

Este cenário, caracterizado pelas intensas mudanças nas formas de regulação da formação de professores, gesta a necessidade de aprofundar e continuar o debate em torno do resgate das teorias pedagógicas que orientam essa etapa, com vistas a reforçar a sólida formação teórica em educação para todos os profissionais que pretendem atuar no magistério.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Hoje, tantos anos depois,  
de tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estava  
sempre começando,  
a certeza de que era preciso  
continuar e a certeza de que  
seria interrompido antes de terminar.*  
Fernando Sabino

Durante esta pesquisa, as dificuldades foram incontáveis, os desafios foram inúmeros, as limitações, muitas vezes, pareciam insuperáveis. Algumas vezes o esmorecimento esteve a ponto de contaminar-nos, porém, o entusiasmo e a perseverança foram mais intensos, suprimindo o sentimento de outrora e permitindo-nos prosseguir no ideal, ainda que considerando os meandros do percurso de uma pesquisa nesta área de concentração escolhida.

Essa trajetória de pesquisa possibilitou-nos, dentro dos limites próprios de um trabalho desta natureza, construir uma compreensão do atual quadro da formação de professores no Brasil, especialmente nos cursos de Pedagogia, de maneira especial no que se refere aos caminhos trilhados para as políticas de formação nos múltiplos espaços estabelecidos a partir da década de 1990.

No desenvolvimento desta pesquisa identificamos a articulação de nosso objeto com aspectos mais amplos, entendemos que a política para a formação de professores vincula-se com elementos de reorganização do sistema capitalista. Percebemos que as orientações que serviram de sustentação às políticas educacionais no Brasil, no período delimitado para esta pesquisa, não foram elaboradas unicamente no país.

Em razão das implicações dessas políticas no campo da formação de professores, é que incorporamos em nossas análises, as interferências ora objetivas ora subjetivas dos organismos internacionais na orientação das políticas educacionais, em especial, à formação de professores.

Podemos afirmar que as políticas para a formação de professores foram e são planejadas sob a interferência de vários fatores. Nesta pesquisa, foi possível demonstrar sob essa área: determinações legais com

clara visão das concepções políticas adotadas que seguem os pressupostos das reformas educativas, engendradas na década de 1990 e reestruturadas na primeira década de 2000; influência de organismos internacionais, responsáveis por uma constante correlação de forças entre os grupos sociais em disputas de projetos políticos.

No primeiro capítulo tratamos das políticas educacionais em âmbito internacional bem como os projetos que envolveram a formação de professores. Percebemos que os encaminhamentos legais, financeiros e o próprio referencial teórico que os sustentam, possuem estreitas ligações com o campo econômico. Muitos foram os projetos educacionais provenientes das agências internacionais que se encaminharam para a educação e para a formação de professores que deixaram visível essa relação com a esfera econômica.

A partir da consolidação desta relação, o cenário vislumbrado para as políticas educacionais, pós década de 1990 no Brasil, caracterizou-se como um terreno fértil às investidas do capital em seu processo de reestruturação. Inicialmente tomou características de um país em risco, o que significou sua entrada para a lista de países emergentes, necessitados de ajuda financeira para se estabilizar e voltar ao cenário da concorrência mundial (embora subordinados de qualquer jeito, especialmente pela potência norte-americana).

O marco inicial desse período data um ano antes de 1990, precisamente em 1989, no Consenso de Washington, momento em que o Brasil se comprometeu a solucionar os problemas vinculados à educação, a saber, os altos índices de analfabetismo e a qualidade na educação e que mais tarde foram temas reforçados na Conferência Mundial de Educação para Todos, com intuito de amenizar as desigualdades sociais no país, marca histórica de seu atraso em relação aos países desenvolvidos.

É imprescindível registrar também, que as ações políticas dos países periféricos, ou em desenvolvimento, tiveram estreitas relações com os organismos internacionais. A concepção por nós defendida a respeito das amplas influências que sofrem os cursos de formação de professores não pode ser explicitadas sem que mencionemos a intervenção do Banco Mundial e da UNESCO, como organismos multilaterais que direcionam a política educativa

de muitos países, bem como seus projetos em andamento para solucionar as dificuldades na área da educação.

Diante do quadro de influências nacionais e internacionais traçado para a formação de professores no Brasil, especificamente as repercussões sobre os cursos de Pedagogia, constatamos que a aplicação de auxílios financeiros provenientes do Banco Mundial indicou novos elementos no desempenho do seu papel em relação aos sistemas educacionais dos países considerados periféricos ou em desenvolvimento.

Essa agência, além do seu papel econômico exercido no financiamento das políticas públicas, exerce também um forte controle na definição de metas a serem alcançadas pelos países em desenvolvimento no que concerne à execução das políticas elaboradas pelo Banco, agora um banco de dados, intitulado “Banco do Conhecimento”, que além do aspecto financeiro, os países terão a oportunidade de consultar projetos que estão sendo implementados em outros lugares e que têm respondido com sucesso às exigências do banco, sendo possíveis e aplicáveis em qualquer outro país.

A experiência do Banco Mundial na condição de um banco de conhecimento, que disponibiliza informações para orientar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, nos mostra a probabilidade das pessoas, que organizam a política e as ações do banco, continuar a indicar mecanismos que mantenham a ideologia burguesa hegemônica na história de atuação dessa organização multilateral.

Essa intervenção do Banco, quando aplicada da forma como está descrita em seus documentos orientadores, pode facultar modificações significativas nas políticas dos países que emprestam seus serviços, principalmente as apontadas nesta pesquisa como a educação e a formação de professores.

Nosso objeto de pesquisa, como já comentado anteriormente, contempla aspectos que vão das amplas influências internacionais aos aspectos singulares das políticas educacionais nacionais no que diz respeito à formação de professores.

No segundo capítulo, tratamos das políticas educacionais nacionais dentro de um contexto de reformas, que incluiu desde questões relacionadas ao papel desenvolvido pelo Estado na elaboração de políticas

públicas para a educação, dos modelos adotados por essas políticas aos discursos difundidos por elas como sustentação da formação de novos quadros profissionais, especialmente os professores.

Considerando o movimento da sociedade, presenciamos por diversas vezes, interferências no nosso objeto de pesquisa, quando sob este se manifestavam os choques provenientes das correlações de forças, característicos das ações que envolvem as políticas educacionais. As repercussões desses choques também se fazem presentes quer diretamente quer indiretamente no processo de definição de financiamentos para a área da educação.

Percebemos que os modelos adotados para a formação de professores, em razão da redefinição do papel do Estado para atender às exigências de reestruturação do capital desencadeou ofertas de cursos pautados nos princípios da eficiência, da competitividade e da flexibilidade. A forma de oferta desses cursos foi justificada a princípio para atender rapidamente as exigências da nova LDB 9.394/96, além das demandas do mercado.

A nova LDB exigia que os professores, para atuar na docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possuísem ensino superior. Para cumprir com essa exigência, os órgãos governamentais (Estados e municípios) não importaram com a forma da oferta e, nesse sentido, foram surgindo *lócus* que não privilegiavam uma formação que assegurava o princípio da pesquisa. Com essa orientação e essa prática, foram formando profissionais professores preocupados apenas com o aspecto instrumental de sua função. A necessidade de amplas relações do fenômeno educativo foi descartada desses cursos, configurados pelo aligeiramento.

A situação acima descrita nos leva a perceber que nos encontramos num espaço tempo em que se delineiam modificações na maneira de ofertar a formação de professores, quando a opção passa pela probabilidade de coroar a política educacional sugerida inclusive pelo próprio Ministério da Educação ao apoiar iniciativas de aligeiramento para a formação de professores.

O aspecto mais preocupante nesse quadro é a tendência de retirar das universidades públicas a responsabilidade pela formação de

professores pedagogos, e confiá-la a outras instâncias que descartam a formação fundamentada em ensino, pesquisa e extensão, investindo em outras formas de ensino não próprias de um curso acadêmico.

No atual discurso dos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais no Brasil, a formação de professores deve reger-se por princípios acadêmicos não pelo viés econômico como se regem alguns setores sociais (para não dizer todos); entretanto, as ações empreendidas e as políticas adotadas pelas agências governamentais evidenciam que o campo do ensino fundamentou-se somente no setor econômico.

O momento histórico atual tem mostrado que o movimento reformista na educação e a efetivação das políticas educacionais estão vinculados com o ajustamento econômico do Brasil à forma de reestruturação do capital. À estes ajustes seguem a implementação de políticas de caráter neoliberal que avigora o capital, trazendo como conseqüência a redução de financiamentos na esfera da educação em diversos setores, até mesmo na formação de professores.

Com o enxugamento das despesas com a educação por meio dos processos de descentralização e privatizações, a formação de professores passou a ser vista como uma mercadoria rentável que pode ser comprada ou vendida em qualquer “vitrine” do mercado educacional.

No terceiro capítulo constatamos a exigência da formação em nível superior em razão do atendimento à legislação educacional atual (LDB 9.394/96). A esta informação se acrescenta a discussão sobre os planos e a consolidação de políticas direcionadas à formação de professores, assim como a luta por uma política global de formação difundida pelo movimento da ANFOPE e outros educadores engajados pela valorização do profissional da educação.

Mostramos como o movimento dos educadores, representados pela ANFOPE, iniciou sua trajetória de luta pela valorização e reconhecimento dos profissionais da educação, em especial pela formação de professores.

No âmago dos debates sobre a importância do papel do professor, desponta do MEC uma indicação que a princípio se mostra uma novidade para a formação: a proposta de um padrão único para formar professores, que seja adequado e ágil para responder às exigências da política

educacional externa, quais sejam superar o analfabetismo e dar qualidade à educação.

Essa proposta política apresentada pelo Ministério da Educação, no Brasil, como a “essência” de um projeto de políticas públicas para a formação de professores, ofereceu aos docentes uma etapa de formação em que se apreciam e acatam os conhecimentos adquiridos com a experiência do professor. Paralelamente ao acatamento da experiência do professor, houve a proposta de também garantir o acesso a uma formação que tenha como base o uso das novas tecnologias informacionais, dando-se condições de responder rapidamente às demandas do mercado de trabalho.

Por outro lado, o movimento dos educadores representado em nossa análise pela ANFOPE afirma que esta é mais uma forma de desqualificar a formação do professor ao invés de valorizá-lo. Essa proposta apresentada pelo MEC visa uma formação em serviço, desconexa do que se vem produzindo de teoria pedagógica no âmbito das universidades e faculdades públicas. Representa, também, mais uma política de emergência para atender aos reclames da sociedade globalizada, que necessita de índices estatísticos para concorrer no cenário econômico mundial.

O modelo defendido pelo MEC preza o atendimento das demandas produtivas. A formação de professores precisa pautar-se na racionalidade técnica, superando o caráter da pesquisa oferecido nas universidades, defendido há muito pelo movimento dos educadores numa correlação de forças sem medida.

A formação de professores, seguindo essa demanda, passa a ser regida por princípios mercadológicos similarmente à lógica do setor econômico na organização da sociedade. Um exemplo da saída vislumbrada para a redução das despesas com as universidades públicas foi a contratação de pessoal pelo sistema de contratos de flexibilização e temporalidades, comprometendo dessa forma a qualidade dos cursos de formação dessas próprias universidades que, segundo a ANFOPE, é o espaço privilegiado para a formação.

A situação atual da formação dos professores nos mostram que as políticas para essa formação continuam a ser motivo da luta constante

do movimento dos educadores, representados pela ANFOPE e por outros movimentos sociais.

O entendimento de que nosso objeto de estudo não é só nosso induziu-nos a procurar conhecer as investidas contra ele, as quais impedem a construção de uma política global de formação de professores no contexto atual.

Esforçamo-nos em apontar as amplas relações da realidade social internacional e nacional em que se insere nosso objeto de pesquisa sem nos dispensarmos de uma contínua investigação que pudesse nos auxiliar no reconhecimento das contradições existentes nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais e suas repercussões no campo da formação de professores.

Constatamos que as repercussões das políticas educacionais, a partir da década de 1990, se materializaram no desdobramento de ações tanto do setor público quanto do privado com o fim de diversificar e diferenciar os processos de formação profissional.

A formação de professores, assumida pelos novos meios formativos (normal superior, educação a distância, aproveitamento de experiências, ProUni, cotas, UAB) resultou em um processo de massificação do ensino superior, e, como o curso de Pedagogia historicamente se caracterizou pela fragilidade de sua identidade, as investidas do viés econômico foram certas na desconfiguração do curso e da luta histórica pelo reconhecimento e valorização do profissional da educação.

A luta por uma política de formação voltada para a valorização das condições de formação desses profissionais estende-se para outros elementos, para a resistência e para o revigoramento dos movimentos e associações de educadores, por meio de avanços qualitativos e quantitativos nas formas de salários, de atuação e especialmente de formação.

Considerando o exposto nesta dissertação, ressaltamos a importância de pensar novas maneiras de formação do professor em vista do grande desafio de responder ou não, com qualidade, aos novos mecanismos reguladores dessa etapa, como, por exemplo, a política sugerida pela CAPES em avaliar a formação de professores dos cursos de graduação da mesma forma pela qual são avaliados os cursos de pós-graduação.

Cada parte destacada nos capítulos desta dissertação nos coloca diante de um abismo de conflitos históricos e sociais que nos conduz a aprofundarmos ainda mais em teoria para tentar compreender o movimento histórico e atuar nele de forma crítica e consciente. A compreensão dos muitos fatores que afetam o processo educativo, em especial, a formação de professores, requer que mergulhemos nesse mar que nos parece ora turvado por políticas desqualificantes.

De cada aspecto, brevemente apresentado nesta dissertação, podemos afirmar que se trata de uma nova perspectiva que pode ser mais bem explorada por outros pesquisadores. No entanto, não poderíamos deixar de registrar que o esforço empregado nestes últimos dois anos de curso, objetivando sempre a sistematização de conhecimentos que viessem colaborar com o debate acerca desta temática, nos leva a reconhecer que ainda devemos continuar avançando nesse estudo, para ao menos deixarmos registrado os aspectos impeditivos da construção de uma política pública de formação de professores, construída coletivamente por essa categoria.

Neste momento, ao voltarmos nossos olhos para a trajetória percorrida, verificamos que as noites de sono mal-dormidas, o cansaço dos congressos (e as alegrias também), o longo tempo despendido com as leituras, com as digitações e as formatações, com as discussões em sala de aula, a impaciência em desejar realizar tudo e a aflição de muitas vezes não obter os resultados esperados, por dificuldades emergidas no caminho; não foram inúteis.

Chegamos ao final desta dissertação, como quem resiste às investidas contrárias de uma sociedade perversa, chegamos contudo, muito mais fortalecida e apta, e com disposição e capacidade teórica para continuar a buscar novos desafios.

A dissertação de mestrado aqui apresentada não significa apenas a conclusão das análises do objeto estudado, pois assim estaríamos contradizendo a opção metodológica utilizada, que por si só já impõe a necessidade de prosseguimento da pesquisa. Mais do que fazer algumas considerações finais, sabemos que a conclusão de uma dissertação consiste em fornecer bases para a construção de um outro começo, a partir do qual reflexões e análises serão construídas com uma outra dinâmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al . Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 novembro 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Revisão da bibliografia**. In: \_\_\_\_\_; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ANFOPE. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições de Ensino Superior. **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ÁVALOS, Beatrice. **El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro**. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO: Chile, 2001.

BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 23, p. 267-283, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Editora Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 3.276, de 6 de Dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 3.554, de 7 de Agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º. do Art. 3º. do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 17 mar., 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas: Autores Associados: HISTDBR; Caçador, SC: UNC, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CATANI, Antônio David. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** 4. Ed. Ver. Ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo – Brasília - DF: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz F.; PARO Vitor. H. (Orgs.) **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80. Campinas, 2002.

DOURADO, Luiz F. Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores. In: GOUVEIA, A.; SOUZA, A.; TAVARES, T. **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil.** Curitiba: Editora UFPR, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Dez, n. 18. São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n.130, p. 63-97 Abr. 2007.

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

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.

Águas de São Pedro, 1998. Formação do Educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, v. 2, p. 103-127, 1999.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília-DF: CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GENTILI, Pablo. **A pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro, Vozes, 12<sup>a</sup>. ed., 2005.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOUVEIA, A.; SOUZA, A.; TAVARES, T. **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

GRENZ, Stanley J. **Pós-modernismo:** um guia para entender a filosofia do nosso tempo. São Paulo: Vida Nova, 1997.

GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y promesas.** 2000. Disponível em: <[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)> . Acesso em: 09 outubro 2007

HARVEY, DAVID. **Condição pós-moderna: uma perspectiva sobre as origens da mudança cultural.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão.** 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIDALGO, Ângela M.. Tendências contemporâneas da privatização do ensino superior: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Londrina: Ed. UEL, 2001.

HOBSBAWM, Eric J.. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KLIKSBER G., Bernardo. Novas idéias sobre desenvolvimento e política social. In: KLIKSBER G., Bernardo. **América Latina: uma região de risco, pobreza, desigualdade e institucionalidade social – Brasília: UNESCO, 2002.**

KUENZER, Acácia Z. Desafios metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas: Autores Associados: HISTDBR; Caçador, SC: UNC, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 118, 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Revista Educar**, Curitiba, Editora: UFPR, n. 28, p. 179-198, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 6. ed. rev. e atual. Londrina: Eduel, 2007. 155 p.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia W.(org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1995.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Política educacional nos anos 90: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F.; PARO Vitor. H. (Orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de, et al. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 323-348, jul./dez. 2005.

PAIVA, Edil Vasconcelos de. Questões atuais sobre a formação de professores: a política de formação de professores da UNESCO no projeto principal de educação (1981-2001). In: PAIVA, Edil Vasconcelos e PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Niterói: EDUFF, 2002.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **Dilemas do Ensino Superior na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PREAL. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Formação de formadores**: estado da prática. Série Documentos, n. 25, 2003. Disponível no site: <<http://www.preal.org>>. Acesso em: 07 dezembro 2007.

RIVERO, Cléia M. L.; GALLO, Silvio (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. **Políticas de Formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser, aprender a reinventar**: caminhos da UNESCO para a Era Global – O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador. Tese de Doutorado. UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

SANFELICE, J.L. Pós-modernidade, Globalização e Educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, Pós-modernidade e Educação**. Campinas. Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC, 2001.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 111, dez., 2000.

SAVIANI, Dermeval (et al). Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, 2007.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo no mundo do trabalho e da educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J.L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Autores Associados. Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 30 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil**: um tema vulnerável às investidas ideológicas. Caxambu, 24ª Reunião da ANPED, 2001.

\_\_\_\_\_. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. Rio de Janeiro, 2003.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere Et Educare, Revista de Educação**. v.1, n. 2, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO/OREAL. **Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe – PRELAC I**. Havana, Cuba, 2002.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 17 novembro 2007.

UNESCO. **La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**. Documento de trabalho da Conferência Mundial sobre Educação Superior. 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas e utopias**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VIRIATO, Edaguimar O. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In: LIMA, Antonio B. (org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo. Editora Xamã, 2004.