

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO
BRASIL A PARTIR DA LDB 9394/96 E SUA RELAÇÃO COM
O PROGRAMA PARA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA
LATINA E CARIBE (PREAL)**

Adriana da Cunha Werlang

CASCADEL, PR
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO
BRASIL A PARTIR DA LDB 9394/96 E SUA RELAÇÃO COM
O PROGRAMA PARA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA
LATINA E CARIBE (PREAL)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito para aprovação do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

Cascavel, PR
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

W522p Werlang, Adriana da Cunha
As políticas públicas de formação dos professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua relação com o programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL) / Adriana da Cunha Werlang.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.
103 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Reforma educacional. 3. Capital humano. 4. Trabalho - Precarização. 5. Programa para a Reforma Educacional para a América Latina e o Caribe (PREAL). I. Viriato, Edaguimar Orquizas. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 370.98

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A
PARTIR DA LDB 9394/96 E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA PARA REFORMA
EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (PREAL)**

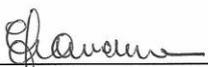
Autora: Adriana da Cunha Werlang

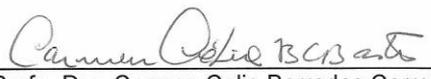
Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato

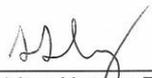
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por
Adriana da Cunha Werlang aluna do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 26/04/2012

Assinatura:  _____
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

 _____
Profa. Dra Elma Julia Gonçalves de Carvalho

 _____
Profa. Dra. Carmen Celia Barradas Correia Bastos

 _____
Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

RESUMO

O período pós LDB 9394/96 pode também ser visto como o período das reformas educacionais no Brasil, onde foram revistas questões como financiamento, gestão, currículos, formação de professores, avaliação, com o objetivo de adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas. Essas reformas não foram somente a nível local, mas acompanharam o movimento reformista espalhado na América Latina e nos demais países em desenvolvimento, estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais, tais como Banco Mundial, a Unesco/Unicef e a Cepal.

Também foram várias as proposições de mudanças nas políticas públicas educacionais com influência das teses neoliberais, onde, a partir dessas modificações, pode-se perceber a passagem da educação para a esfera do mercado, fazendo com que o principal objetivo da escola fosse modificado, passando a ter como foco a formação dos recursos humanos para servir as empresas.

Com base nessas afirmações, a presente pesquisa foi desenvolvida procurando mostrar a relação entre as reformas educacionais para a formação de professores após a LDB 9394/96 e as proposições de um Programa Internacional mantido por organismos multilaterais.

O Programa escolhido foi o PREAL (Programa para a Reforma Educacional para a América Latina e o Caribe), que foi criado em 1996 e aprovado por ministros de educação de diversos países, inclusive o Brasil, e é financiado pelo BID e pela UNESCO, tendo por objetivo, conforme seus documentos, contribuir para a melhoria da qualidade e pela igualdade da educação. Escolhemos para análise 4 documentos, o Relatório “O futuro está em jogo”, o Primeiro Boletim para a América Latina e Caribe “Ficando para Trás”, o Segundo Boletim para a América Latina e Caribe “Quantidade sem Qualidade” e o Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia”, que estão direcionados diretamente para a América Latina e para o Brasil.

Nesses documentos foram analisados de que forma foram propostas as modificações na reforma educacional e qual as suas influências para a política de formação de professores, tendo como referências a reforma administrativa do Estado brasileiro, a política de capital humano e a precarização do trabalho docente.

A dissertação foi desenvolvida em 3 capítulos, onde no primeiro foi explanado sobre a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro e a LDB nº 9394/96, considerando a seguinte relação: Estado x Política Neoliberal (econômica e social) x Reforma Educacional, no segundo capítulo foi abordado a respeito da política educacional dos professores a partir da LDB nº9394/96 e no terceiro capítulo foram analisados os documentos do PREAL e documentos referentes às políticas públicas educacionais para a formação de professores a partir da LDB nº 9394/96, procurando identificar como as propostas para formação dos professores contidas nos documentos do PREAL estão relacionadas às políticas de formação dos professores no Brasil.

A metodologia compreendeu o estudo de referencial teórico-descritivo sobre políticas de formação de professores relacionadas ao PREAL, por meio de fontes primárias e secundárias como principal subsídio para a análise das Políticas Neoliberais, das Reformas Educacionais e do PREAL, buscando compreender a proposição da formação dos professores nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, reforma educacional, capital humano, precarização do trabalho

ABSTRACT

The period after LDB 9394/96 can also be seen as the period of educational reforms in Brazil, where issues were reviewed such as financing, management, curricular, teacher training, evaluation, in order to adjust education to the new economic imperatives that have passed to determine public policy. These reforms were not only locally, but followed the reform movement spread in Latin America and in other developing countries, stimulated and mediated by international bodies such as the World Bank, Unesco / Unicef and Cepal.

Also there were several proposals for changes in public policy with educational influence of neoliberal theses, which, from these modifications, we can see the transition from education into the realm of the market, making modified the main objective of the school, having as focus on human resource training to serve the companies.

Based on these statements, the present study was developed aiming to show the relationship between educational reforms to teacher training after the LDB 9394/96 and proposals of an International Program held by multilateral agencies.

The program chosen was PREAL (Program for Educational Reform in Latin America and the Caribbean), which was established in 1996 and approved by ministers of education from different countries, including Brazil, and is funded by the IDB and UNESCO, having as a goal, as your documents, contribute to the improving of quality and equal education. Four documents were chosen to be analyzed, the report "The future is at stake," the First Bulletin for Latin America and the Caribbean "Lagging Behind", the Second Bulletin for Latin America and the Caribbean "Quantity with no Quality " and the Bulletin of Education Brazil "Out of Inertia", which are targeted directly for Latin America and Brazil.

In these documents were analyzed how the changes were proposed in educational reform and in which influences their policy for teacher training, with the references to the administrative reform of the Brazilian state, the political instability and human capital of teachers.

The thesis was developed in 3 chapters, where in the first was explained about the Administrative Reform of the Brazilian State and the LDB 9394/96, considering the following relation: State x Neoliberal Policy (economic and social) x Educational Reform, in the second chapter was approached about the educational

policy of the teachers from the LDB No. 9394/96 and in the third chapter it was analyzed the documents of PREAL and documents of public policy education for teachers training from the LDB No. 9394/96, seeking to identify how the proposals for training of teachers contained in the documents of PREAL related to training policies teachers in Brazil.

The methodology included the study of referential theoretical and descriptive about policies of teachers training related to PREAL, through primary and secondary sources as the main benefit for the analysis of Neoliberal Policies, Educational Reform and the PREAL, trying to understand the proposition of the formation from teachers in this context.

KEYWORDS: teacher education, educational reform, human capital, labor precariousness

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, pelo apoio, confiança e compreensão. De maneira especial ao Gabriel e Guilherme, filhos amados, por compreenderem a importância desse trabalho para mim e suportarem por tantas vezes a ausência e a falta de tempo da mãe em suas vidas; também a D. Silma, minha mãe, pelo auxílio no cuidado da minha casa e dos meus filhos nos meus momentos de envolvimento no trabalho, e à Andrine, por compartilhar comigo a felicidade nas etapas vencidas.

Ao Neander, companheiro de todas as horas, obrigada pelos consolos, conselhos, dedicação, exemplo, força e carinho sem limites.

A Clarice, minha querida irmã, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

À Prof. Dra. Edaguimar Orquiza Viriato, querida profe Dag, que além de ser uma orientadora dedicada e comprometida, me ofereceu sua preciosa amizade. Agradeço sua paciência, compreensão, humanidade, serenidade e conselhos. Obrigada também por ser um exemplo de ser humano no melhor sentido que esse termo pode assumir.

À banca, composta pelas professoras Dra. Elma Julia Gonçalves de Carvalho, Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos e Dr. Adrian Alvarez Estrada, pelo aceite do convite e pelas valiosas contribuições com esse trabalho.

A Raquel, querida amiga, companheira de trabalho e estudo, por todo o incentivo nos momentos onde o desânimo abatia. Obrigada por todo seu carinho e apoio.

Aos colegas da turma, pelos debates e produção de conhecimento. De maneira especial a Anadir e Keila, com os quais pude partilhar bons momentos.

Aos professores que compõem o corpo docente do Mestrado em Educação da UNIOESTE e à secretária do programa Sandra Köerich. Agradeço a todos pelo compromisso com uma formação de qualidade e pela atenção dedicada.

À CAPES, pelo apoio financeiro nesse trabalho.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.

Cora Coralina

SUMÁRIO

RESUMO	IV
ABSTRACT	VI
LISTA DE SIGLAS	XII
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO BRASILEIRO: RELAÇÕES ENTRE O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	24
1.1 A crise do capital e sua relação com o terceiro setor	33
1.2 A reforma do Estado e as políticas públicas educacionais	36
CAPÍTULO 2 - AS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990: RELAÇÃO ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO	46
2.1 A política de profissionalização docente como estratégia de enfrentamento da crise	51
2.2 A produção do capital humano a serviço da empresa	58
CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA PARA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990	67
3.1 O PREAL e sua influência na Reforma do Estado	82
3.2 A formação do capital humano nas proposições do PREAL	87
3.3 O processo de precarização do trabalho docente implícito nos documentos do PREAL	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95

LISTA DE SIGLAS

- BID – Banco Interamericano para o Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CINDE – Diálogo Interamericano e a Corporação de Investigação para o Desenvolvimento
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e Cultura
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FVC – Fundação Victor Civita
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp
- OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- OERLAC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PC – Plan de Cooperación
- PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PREAL – Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
- PRELAC – Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
- PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
- SaebS – Sistema de Avaliação da Escola Básica
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca analisar as políticas públicas de formação docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, tendo como referência as proposições do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL). A ideia inicial do estudo sobre essa temática surgiu a partir de inquietações minhas no período em que fui professora colaboradora na UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon, na Área de Fundamentos da Educação, ministrando aulas em Cursos de Licenciatura. Nesse período, participei de diversas discussões sobre a qualidade da formação dos acadêmicos dessa área, pois, tanto na Universidade, quanto nos Colégios onde os discentes estagiavam, havia referências sobre o despreparo dos mesmos para a prática escolar.

Procurando compreender melhor o que estava envolvido nesse processo de formação, propus um Projeto de Pesquisa que contemplasse essa análise. Já na qualidade de discente do Mestrado, subsidiada pelas disciplinas cursadas, pelas leituras realizadas e pelos momentos de orientação, defino como foco da pesquisa a análise das políticas públicas de formação docente relacionando com o PREAL, Programa que estava sendo estudado anteriormente nas minhas pesquisas particulares e que trazia relação com as mudanças ocorridas na área educacional.

O referido programa surge a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), que é subordinada à UNESCO. O PROMEDLAC teve início em 1980 e encerrou-se em 1996, data de início do PREAL. Ambos os Projetos estão articulados às Conferências de Educação para Todos, realizadas em Jontiem¹ (1990) e Dakar² (2000). Convém destacar que a

¹ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Documento produzido: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Ver documento em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

² Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Documento produzido: Educação para Todos: O Compromisso de Dakar. Ver documento em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

partir da Conferência realizada em Jontiem, diversos foram os documentos elaborados para implementação da reforma educacional brasileira³.

Shiromaet al, quando comentam sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos, destacam que a mesma foi financiada por quatro organizações, que são: UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial, e também destacam que,

dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. (SHIROMA et al, 2002, p. 57).

Nesse evento, os países⁴ com a maior taxa de analfabetismo foram levados a desencadear ações para consolidar os princípios ali acordados e seus governos comprometeram-se a desencadear políticas educativas para sanar seus maiores problemas, coordenadas pela UNESCO (Idem, 2002, p. 57).

O PREAL foi criado em 1996 e aprovado pelos ministros de educação de várias nações⁵, entre elas, o Brasil, em novembro de 2002, na cidade de Havana, em Cuba, e está previsto para terminar em 2015. O mesmo é financiado pelo BID e pela UNESCO.

Santos, que desenvolve pesquisas sobre o PREAL, explica o seguinte:

O PREAL, fundado em 1996 e sediado no Chile, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID e, frequentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo, além de contar com o apoio do GE (Fundação General Electric) e outros doadores. (SANTOS, 2006, p. 2).

³ Para exemplificar: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Profissional e de Valorização do Magistério. (FREITAS, 2002, p. 139)

⁴ Naquele momento, os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo eram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SHIROMA, et al, 2002, p. 57).

⁵ Algumas nações que participam: Brasil, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, México, Uruguai. Para maiores informações, consultar: GAJARDO, M. **Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década.** Documento nº 15 – PREAL – Programa para Reforma Educacional para América Latina e Caribe. 2000. Disponível em: http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf Acessado em 07/06/2011.

Conforme o site oficial⁶, o PREAL pretende contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade da educação, mediante a promoção de debates sobre temas de política e reformas educacionais, a identificação e difusão de boas práticas e a avaliação e monitoramento do progresso na educação. Shiroma e Evangelista advertem que para o programa

O que está em jogo é a governabilidade dos Estados e do planeta. A política educacional é tomada como a solução para assegurar o acesso de todos à sociedade do conhecimento e da informação. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2007, p. 535-536).

Tomando como referência as autoras, podemos perceber que o problema do desenvolvimento humano é central dentro desse programa e a educação aparece com grande destaque. Como destacam Shiroma e Evangelista, para o PREAL essa educação deve acontecer ao longo da vida. (2005, p. 6).

O Programa se intitula como a principal voz não governamental para a educação na América Latina e uma forte defensora do envolvimento de líderes da sociedade civil na reforma educacional, na qual a maior parte das atividades são implementadas por uma rede⁷ regional de centros especializados em políticas públicas e pesquisa que trabalham para promover a reforma educacional. Essas redes têm por objetivo disseminar as concepções de organismos multilaterais, procurando transferir também as obrigações e o gerenciamento de todas as possíveis alterações nas políticas públicas educacionais na América Latina e Caribe. (SANTOS, 2004).

Há, neste programa, uma explícita relação entre os objetivos da educação e a lógica de mercado, conforme argumenta Santos,

No ideário institucional, o empresariado assume-se como protagonista na definição da política educacional latino-americana. Parte da oposição entre reformas de acesso e reformas de qualidade no campo educacional, posicionando-se em favor da segunda,

⁶ <http://www.preal.org.br/>

⁷ A UNESCO conta com 9 redes: Red de Educación Científica; Foro Regional de Educación para Todos; Red de Escuelas Asociadas de La UNESCO; Foro Permanente de Educación Secundaria; Red de Innovaciones Educativas, INNOVEMOS; Red de Liderazgo Escolar; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE); Sistema Regional de Información (SIRI) e KIPUS, La Red Docente de América Latina y el Caribe. Disponível em: <http://www.unesco.cl/esp/redes> Acessado em 07/06/2011.

caracterizada pela concepção instrumental de educação, tomando como referencial a produtividade econômica, tendo como beneficiários os setores “produtivos” (o empresariado, designado como “comunidade”). (SANTOS, 2006, p. 116)

Observa-se ainda que o programa tem atuado direta e indiretamente sobre gestores, legisladores e formadores de opinião, trazendo para a educação medidas que tendem a uma reconfiguração da formação docente. Também podemos afirmar que o Programa possui uma ampla área de abrangência, já que este atua através de redes, ou como o próprio PRELAC⁸ denomina, “*alianzas*”. Estas alianças acontecem com expressivo número de entidades, associações, organizações não-governamentais e também diretamente com os órgãos do próprio governo. Conforme o site, podemos destacar:

- Latinoamericana Faculdade de Ciências Sociais FLACSO / Argentina
- Centro Boliviano de Pesquisa e Ação Educativa, CEBIAE / Bolívia
- Fundação Getúlio Vargas, PREAL/ Brasil. (CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil e a Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas; Centro de Políticas Sociais - Pesquisas)
- Centro de Estudos e Pesquisas in Educação e da Ação Cultural Comunitário, CENPEC / Brasil.
- Investigación e Desenvolvimento Centro da Educación. CIDE / Chile
- Corporation PARTE / Chile
- CoporaciónDesenvolvimento de CORPOEDUCACIÓN EducaciónBñasica / Colômbia.
- Empresas da Fundação para a Educação / Colômbia
- Fundação Omar Dengo / Costa Rica
- FundaçãoEquador / Ecuador
- Alfa Centro, SA de CV / El Salvador
- Empresas da Fundação para o Desenvolvimento Educacional, FEPADE / El Salvador

⁸ Revista publicada pelo escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe – OREAL/UNESCO – Santiago/Chile. O objetivo da revista é manter ativa e enriquecer o debate pelo boletim sobre o Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe.

- Associação para a Investigação e Estudos Sociais, ASIES / Guatemala
- National Economic Research Center CIEN / Guatemala
- Fundação Corona / Colômbia
- Fundação de Educação Ernesto Ricardo Maduro Andreu FEREMA / Honduras
- Fórum de Educação da Nicarágua, Educar / Nicarágua
- Universidad Centroamericana UCA / Nicarágua
- Grupo Faro / Equador
- Conselho do Setor Privado para CoSPA E Assistência Educacional / Panamá
- União Nacional das Instituições de Ensino Privado UNCEP / Panamá
- Fórum de Educação / Peru
- Grupo de Análise de Desenvolvimento GRADE / Peru
- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, FLACSO / República Dominicana
- Ação para a Educação Básica EDUCA / República Dominicana Instituto de Altos Estudos de Gestão IESA Venezuela
- Universidad ORT / Uruguai

Mantém também atualmente acordos chamados de Parcerias Básicas e Parcerias Estratégicas. A primeira, para executar projetos de curto alcance, organizados em torno da divulgação de ideias e promover a discussão e, o segundo, propõe-se a influência do campo de políticas educacionais. Nesta direção, o programa tem atuado direta e indiretamente sobre gestores, legisladores e formadores de opinião, trazendo para a educação medidas que tendem a uma reconfiguração da formação docente, conforme veremos no decorrer do trabalho.

Do PREAL participam pessoas de grande destaque e influência no meio educacional nacional, que já tiveram ou ainda possuem algum tipo de vínculo com setores do governo, nas secretarias de educação estaduais, nos órgãos e conselhos como UNDIME, CONSED e do MEC. Temos como exemplo o ex-ministro Paulo Renato Souza, que esteve à frente do Ministério da Educação de 1995 a 2002, e foi conselheiro e consultor do PREAL.

No Brasil, o PREAL também trabalha em rede com outras fundações e organizações, como a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna, a Editora Ática e Scipione, o MEC e a UNDIME.

Outro exemplo que pode ser dado quanto a sua influência no meio educacional é a *Revista Nova Escola*, muito conhecida por todos os professores da Educação Básica, e de circulação em todas as escolas do país, com mais de 50 alunos. Este periódico é produzido pela Fundação Victor Civita e patrocinado pelo FNDE, sendo que alguns de seus articulistas fazem parte do PREAL, entre os quais podem ser mencionados Cláudio Moura Castro e Gustavo Ioschpe. Nesse mesmo aspecto, podemos destacar as coleções *Ofício de Professor*, editados pela FVC em parceria com a Editora Ática e Scipione. Por ambas as publicações estarem articuladas a essas redes já citadas anteriormente, podemos destacar a preocupação com o teor do conteúdo dos artigos ali publicados, pois os mesmos podem estar direcionando o pensamento e análise dos leitores conforme os objetivos das mesmas.

Em relação ao trabalho do professor, um dos objetivos do PREAL é instrumentalizar os agentes da consolidação dos projetos educacionais, tornando os mesmos mais qualificados, motivados e abertos às correntes contemporâneas da Educação, que, neste momento, estão vinculadas às políticas neoliberais.

A partir do final dos anos 1990, o Programa organizou dois grupos de trabalho – um para América Latina e outro para a América Central – para discutir as graves deficiências da educação oferecida às crianças em toda a região. O primeiro relatório dessa comissão para a América Latina – *O Futuro está em jogo*, produzido em 1998, identificou os principais desafios e propuseram quatro ações para melhorar o ensino, que foram:

- Estabelecer padrões para o sistema educacional e medir o progresso para alcançá-los;
- Dar às escolas e comunidades locais, maior controle – e responsabilidade – sobre os resultados da educação;
- Fortalecer a profissão docente mediante incrementos em salários, uma reforma dos sistemas de capacitação e uma maior responsabilização dos professores perante as comunidades que atendem;
- Aumentar o investimento por aluno na educação básica.

Desde então, com o objetivo de acompanhar estas recomendações, o PREAL decidiu publicar relatórios do progresso educativo – os “*boletins da educação*”. Dessa forma, líderes de dentro e de fora do setor educacional poderiam ter

informações independentes e confiáveis sobre como as escolas de seu país estão se saindo quando comparadas a outras regiões ou países. Estes relatórios se transformaram em uma ferramenta importante de prestação de contas, que, conforme exposto, tem por objetivo verificar resultados e, em muitos momentos, culpabilizar os professores pela ineficiência do setor educacional (SANTOS, 2006).

Estes boletins de progresso educacional também monitoram a evolução do desempenho dos estudantes (a partir dos resultados de provas padronizadas) e dos insumos alocados no sistema (recursos financeiros, formação de docentes, público atendido, entre outros), para possibilitar o entendimento de como estas variáveis favorecem ou dificultam a obtenção de melhores resultados na educação, sendo os resultados utilizados conforme as intenções dos líderes educacionais.

Para análise nesse trabalho, foram selecionados os documentos produzidos especificamente para a América Latina e Caribe, que são:

- Relatório “O futuro está em jogo”(1998)
- Primeiro Boletim para a América Latina e Caribe “Ficando para Trás” (2001)
- Segundo Boletim para a América Latina e Caribe “Quantidade sem Qualidade” (2006)
- Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia” (2009)

Serão verificados nesses documentos de que forma foram propostas as modificações na reforma educacional e qual as suas influências nas políticas públicas de formação docente. Como eixo de análise, serão utilizadas as seguintes referências: a reforma do Estado, a precarização do trabalho docente e a política de capital humano.

Justificamos a importância do presente trabalho, pois, principalmente a partir de 1990 as atenções de toda a sociedade voltaram-se para a educação, no sentido de elencá-la como aquela capaz de solucionar os problemas da crise econômica, da pobreza, da falta de empregos e do atraso do país. Conforme Freitas,

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo, (FREITAS, 2002, p. 140).

Porém, temos a compreensão de que estas questões estão relacionadas aos mais diferentes fatores e explicações, e que não encontram respostas somente na educação.

Com essa preocupação de ter a educação como base para resolução dos problemas sociais, aos poucos, novas estratégias de formação docente e de organização escolar foram tomando corpo, e inserindo-se gradativamente na prática e no discurso dos educadores e representantes do meio. Libâneo e Oliveira (1998, p. 604) argumentam que novas preocupações, além do trabalho com os conteúdos, foram se incorporando à agenda educacional, entre elas destacam-se:

- Adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas;
- Atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem;
- Avaliação constante dos resultados/desempenho obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvida na escola;
- O estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são classificadas ou desclassificadas;
- Criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas e encorajar os pais a participarem da vida escolar e fazer escolha entre escolas;
- Ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total;
- Valorização de algumas disciplinas: matemática e ciências naturais, devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiar tais disciplinas;
- Estabelecimento de formas “inovadoras” de treinamento de professores como, por exemplo, educação à distância;
- Descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos em conformidade com a avaliação do desempenho;
- Valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado;

- O repasse de funções do Estado para a comunidade (pais) e para as empresas.

Os autores nos alertam para um novo contexto em educação, com novas necessidades e prerrogativas, as quais recaem diretamente sobre o trabalho do professor e sobre a organização do trabalho nas escolas.

Por intermédio das políticas educacionais, busca-se possibilitar o acesso dos professores a sistemas de aperfeiçoamento e mecanismos de desenvolvimento profissional, bem como difundir as melhores práticas e a utilização de tecnologias associadas à internet em relação ao aperfeiçoamento dos professores, deixando clara a simples instrumentalização do professor no processo educativo, sem qualquer menção a discussões políticas e sociais imprescindíveis no processo, onde os educadores perdem sua condição de sujeito na definição dos fundamentos filosóficos e políticos de sua ação.

Podemos relacionar nesse aspecto, os objetivos educacionais voltados para a instrumentalização de professores e alunos na área tecnológica com questões políticas, pois, segundo Shiromaet al. *“disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade.”* (2002, p. 56). Desta forma, nada mais propício do que implantar essas mudanças através de reformas educacionais.

Compreender e mapear esta dinâmica que inaugura uma redefinição das funções docentes torna-se um tema de investigação importante, já que isto encerra também uma redefinição conceitual e prática para categorias, como “escola” e “professor”. Ou seja, a educação vive hoje um estranho paradoxo: ao passo em que a ela se atribuem as principais causas dos fracassos da sociedade, dela também se espera que, sozinha, seja capaz de solucionar estes problemas, dos quais nem a própria sociedade conseguiu resolver.

No contexto dessas discussões teóricas, já nos anos 1990, denominado de “Década da Educação”, que significaramo aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas instaurados pela crise do desenvolvimento do capitalismo, desde os anos 70, na qual a escola teve importante papel, a educação e a formação de professores ganham, nesse momento, importância estratégica para a realização das reformas educativas. (FREITAS, 1999).

No desenvolvimento e na aplicação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como principal objetivo pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como categoria para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação que alcançou grande eficácia no pensamento educacional da década de 1970, criticada e condenada na década de 80, retorna sob a nova aparência, no quadro das reformas educativas em curso, proclamando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável”. (MELLO, 2000, p. 2)

As referências e o alicerce para as políticas de formação de professores articulam-se estreitamente às exigências elencadas pela reforma educativa da educação, para a formação das novas gerações. A formação inicial de professores, na perspectiva oficial, “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica”. (FREITAS, 1999, p. 10)

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, podemos exemplificar esta argumentação, pois os mesmos “propõem um modelo em que o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional. Trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do vai ensinar.” (BRZEZINSKI, 2002, p. 15)

Nesse contexto de intensas e significativas mudanças no plano educacional é que se torna pertinente um estudo no sentido da compreensão dos elementos que determinam tal conjuntura. É certo que um grande leque de hipóteses poderia ser aqui elencadas como as responsáveis por estas mudanças, contudo a opção pelo enfoque no PREAL justifica-se pelo fato de que o mesmo possui uma ampla área de abrangência e que grande parte dos sujeitos em educação estão direta ou indiretamente em contato com suas orientações.

A dissertação foi desenvolvida procurando contextualizar as reformas educacionais para a formação dos professores na década de 90, tendo como referência a reforma do Estado, a precarização do trabalho e a teoria do capital humano, procurando identificar as propostas para formação dos professores contidas nos documentos do PREAL e analisar sua relação com a política de formação dos professores a partir da LDB nº 9394/96.

A mesma foi desenvolvida em 3 capítulos. No primeiro foi abordada a reforma do Estado brasileiro e a LDB nº 9394/96, considerando a seguinte relação: reforma administrativa x reforma educacional. Nesse momento foi detalhado sobre as configurações do processo de passagem do liberalismo para o neoliberalismo, compreendendo a crise do capital e sua relação com o terceiro setor, bem como o processo de reforma do Estado e das políticas públicas educacionais.

No segundo capítulo foi abordado a respeito da política educacional dos professores a partir da LDB nº 9394/96, tendo como referência o processo de profissionalização docente enquanto estratégia de enfrentamento da crise do capital, a produção do capital humano a serviço da empresa, bem como as influências dos organismos multilaterais nas reformas educacionais para a formação de professores. Em todo esse contexto buscamos fazer a relação do conteúdo abordado com os documentos do PREAL selecionados.

No terceiro capítulo foram analisados os documentos do PREAL já citados e documentos referentes as políticas públicas educacionais para a formação de professores a partir da LDB nº 9394/96, procurando identificar como as propostas para formação dos professores contidas nos documentos do PREAL estão relacionadas às política de formação dos professores no Brasil.

A metodologia utilizada na realização desta pesquisa compreendeu estudo de referencial teórico-descritivo sobre políticas de formação de professores relacionadas ao PREAL. Sublinhamos, conforme Antônio Carlos Gil, que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 1991, p. 50).

Para essa pesquisa foram utilizadas fontes primárias e secundárias como principal subsídio para a análise das políticas neoliberais, das reformas educacionais e do PREAL, para compreender a proposição da formação dos professores nesse contexto.

CAPÍTULO 1

REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO BRASILEIRO: RELAÇÕES ENTRE O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nas últimas décadas temos observado uma redefinição do papel do Estado nas suas funções básicas, relacionadas às políticas de saúde, educação, previdência, entre outras. Na área educacional é possível verificar essas modificações através do repasse de funções estatais para iniciativas privadas ou organizações não estatais.

Cury, sobre esta temática, argumenta o seguinte:

Voltando-se agora para a face pública do ensino, é preciso constatar que os governos têm proclamado o esgotamento de sua capacidade financeira para bancar a expansão da sua rede de ensino. Os governos estão interessados em 'otimizar' e 'racionalizar' seus gastos. Pode-se falar em uma contenção no que concerne ao crescimento da rede física e em uma crise, posta pelo financiamento, no que se refere aos rumos das funções clássicas da educação. Dessa omissão do Estado, especialmente no ensino superior, associada à demanda reprimida, é que o privado, sob o sistema contratual de mercado, ocupará os espaços abertos pela ausência estatal (CURY, 2006, p.154).

Esta é uma nova forma de governo e de Estado, qual seja "flexibilizado", com intervenção mínima e repasse de funções. Quem as assume são as iniciativas privadas e também as organizações não estatais. Esta linha de atuação do Estado revela exatamente a sua forma de pensar a sociedade e de nela atuar através do seu projeto social, bastante relacionado às ideias neoliberais, estimuladoras de uma nova forma de acumulação capitalista (NAGEL, 2001, p.102).

A sociedade contemporânea, especialmente nas duas últimas décadas, presenciou grandes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível têm acarretado o aumento do desemprego, a grande precarização do trabalho e uma degradação crescente das relações entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada basicamente para a produção de mercadorias, destruindo o meio ambiente em escala globalizada.

Presencia-se, desta forma, um cenário crítico, pois, paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem

convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem causado uma enorme sociedade de excluídos e precarizados. Tais consequências decorrem, segundo Peroni (2006, p. 11), da “Reestruturação Produtiva, da Globalização, do Neoliberalismo e da Terceira Via⁹, que são estratégias do capitalismo para a superação de sua crise”.

Na mesma direção, Libâneo e Oliveira afirmam que as transformações da sociedade atual apontam a “inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo)”. De acordo com os autores,

a globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 606).

Algumas implicações podem ser apontadas como decorrência deste processo de transformação econômica, política e social, projetadas pelo fenômeno da globalização. Uma delas é o fato de que, mesmo com a abertura econômica entre os países, esse processo não atinge a todos de forma homogênea e não consegue dar conta de problemas como, por exemplo, a má distribuição de renda, deixando um grande rastro de exclusão social. A concentração do capital torna crescente a distância entre ricos e pobres, acentuando um paradoxo em que, mesmo com as vantagens trazidas pelo desenvolvimento tecnológico e científico, verifica-se um grande contingente de pessoas passando por necessidades básicas relacionadas, por exemplo, a alimentação, vestuário e saúde.

É nesse contexto de contradições que resultam do sistema capitalista, e que ao mesmo tempo lhe constituem, que se pode perceber a importância estratégica das políticas públicas de caráter social. De acordo com Shiromaet al,

⁹ (...) Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. Seu objetivo “deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: Globalização, transformações na vida pessoal e no relacionamento com a natureza” (GIDDENS, 2001, p. 74). Percebemos uma concepção individualista, pois as transformações serão na esfera pessoal e não de sociedade. Politicamente a Terceira Via representa um movimento de modernização do centro. Embora aceite o valor socialista básico da justiça social, ela rejeita a política de classe, buscando uma base de apoio que perpassasse as classes da sociedade. Acaba configurando-se como uma preservação do que é fundamental do Neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado. (ANTUNES, 1999, p. 97-99).

as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.(SHIROMA et al, 2002, p. 8).

As políticas sociais, assim, são utilizadas pelo Estado que “impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade - e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real” (SHIROMA et al., 2002, p. 8).

Segundo Hayek, a sociedade vai “natural” e “espontaneamente”, selecionando e escolhendo os melhores caminhos e, nessas condições, indivíduo e mercado confundem-se e a sociedade aparece como resultado desse processo de vontades livres. Para ele, todas as instituições (inclusive o mercado) surgem e evoluem dessa forma, ou seja, espontaneamente. Dentro desse raciocínio, não há necessidade de conhecer a realidade e tentar planejar e reconstruí-la, pois esse desenvolvimento acontecerá naturalmente, sem necessidade de intervenção.

Desta forma, podemos perceber um discurso de naturalização dessa sociedade de classes, onde o indivíduo é levado a aceitá-la, pois existe a possibilidade de ascensão social. Porém, outro fator também é importante nesse discurso:

A impossibilidade de prever quem será bem-sucedido e quem fracassará, o fato de recompensas e perdas não serem distribuídas segundo um determinado conceito de mérito ou demérito, *dependendo* antes da capacidade e da sorte de cada um - isso é tão importante quanto não sermos capazes de prever, na feitura das leis, quem em particular sairá ganhando ou perdendo com a sua aplicação. E a circunstância de, no regime de concorrência, o destino das diferentes pessoas ser determinado não só pela habilidade e a capacidade de prever, mas também pelo acaso e a sorte não torna isso menos verdadeiro. (HAYEK, 1990, p. 109)

Desta forma, observamos que com o avanço do neoliberalismo nos anos 80 e 90, várias foram as alterações nos governos da América Latina, onde podemos citar: a abertura de suas economias; a desregulamentação do câmbio e outros instrumentos de proteção de suas economias; a privatização do patrimônio estatal de forma escandalosa e a retirada de direitos históricos de seus trabalhadores.

Também convém destacar, que todas essas medidas foram conduzidas e apoiadas pelo FMI e pelos governos imperialistas, trazendo como resultado o

aprofundamento da crise econômica latino-americana e a ocorrência de verdadeiras insurreições populares.

Essa etapa se mostra bastante importante, pois a partir dela, configuram-se mudanças significativas em todos os campos das políticas públicas, onde tem-se organismos internacionais auxiliando no direcionamentos das mais diversas políticas implementadas.

Para exemplificar, utilizaremos o governo de Thatcher, pois este foi visto como o “primeiro exemplo de uma vaga neoliberal” (SHIROMA, 2002, p. 53), que caracterizaria diversos governos nessa época.

Durante seu mandato, grande número de empresas públicas vistas como ineficientes pelo governo foram privatizadas. Ela enfrentou com determinação as pressões sindicais por reajustes salariais que, além de gerarem desemprego, alimentavam a espiral preços-salários. As noções de austeridade fiscal e monetária foram postas em prática

Thatcher promoveu uma revolução que mudou o mundo, tamanho o impacto de suas ideias e, mais que isso, suas ações. Privatização, desregulamentação, monetarismo, fé absoluta no livre mercado, tidas como as grandes marcas do planeta nos anos 80 e 90, levam as digitais de Thatcher. (Idem, 2002, p 53).

Conforme Shiroma et al., citando Norris, o governo de Thatcher representou transformações significativas nos valores que prevaleciam na Inglaterra no que se referia à políticas de “bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores.” (Ibidem, 2002, p. 53).

Outro fator importante para se refletir, é a forma como o governo conduziu o processo, onde foram desqualificados valores socialistas e progressistas, através de um discurso de que estes não seriam capazes de dar conta da realidade da vida econômica marcada pela concorrência, força de mercado e desemprego estrutural. Realizado desta forma, há um sentimento por parte da população de que não há condições de opor-se, e, conseqüentemente, exigir mudanças, dando lugar a uma espécie de consenso sobre o assunto, promovendo um acomodamento utilitário às regras impostas pelo jogo vigente.

Na sequencia, com a derrota do mundo comunista, as ideias liberais dão um salto de qualidade, atingindo redutos de resistência e transformando-se, segundo Fiori (1997, p. 207) numa espécie de “utopia quase religiosa”. E é nesse momento, no final dos anos 80, que as mesmas surgem no Brasil, através de orientações

econômicas e políticas. No campo econômico, houve a renegociação das dívidas externas, onde, conseqüentemente, aconteceu a aceitação das condicionantes e das políticas e reformas econômicas de corte liberal. Já no plano político, houve a adesão ao plano ideológico, por parte das elites econômicas e políticas, ao novo ideário liberal, independentemente do passado partidário, ideológico ou teórico dos novos dirigentes dos países destes continentes. (FIORI, 1997).

A partir de 1990 pode-se observar também a intensificação das políticas neoliberais na educação. No Brasil, este processo ganhou vulto principalmente a partir do governo de Fernando Collor de Mello, por meio de medidas que visavam o ajuste estrutural, o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, bem como pelas privatizações, que criaram novas formas de direcionamento dos recursos públicos. Como decorrência, verificou-se o crescente descompromisso do Estado em todos os setores, “desobrigando os poderes públicos de suas responsabilidades, que são transferidas a uma sociedade civil despolitizada e desprovida das articulações e meios indispensáveis” (MARQUES, 2000, p. 6). A este fato acrescenta-se ainda a subordinação do nosso país às exigências do mercado e dos principais representantes dos interesses do capital internacional, ou seja, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

As reformas implementadas a partir da segunda metade da década de 1990 em consonância com as orientações destes organismos, estão ancoradas na necessidade de limitação das funções do Estado. Estes organismos internacionais, ao passo em que financiam programas e projetos sociais para países em desenvolvimento, firmam as condições para que esses projetos aconteçam. Dessa forma, o Banco Mundial assume o papel de “centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital”, atuando no sentido de “monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustem às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica” (CRUZ, 2003, p. 54).

Neste contexto, o PREAL tem conjugado ações junto a estas organizações internacionais, recebendo delas apoio técnico e financeiro através do qual patrocinam grupos de trabalho regionais sobre questões políticas, *workshops* e conferências, parceria empresa-educação, pesquisa e publicações. Conforme consta em seu website, o PREAL tem os seguintes objetivos: 1) envolver a

sociedade civil na reforma educacional; 2) monitorar o progresso da educação e 3) enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão (*decision-makers*) e formadores de opinião sobre política educacional.

Para compreender ainda a melhor maneira pela qual este processo se verifica, as professoras Evangelista e Shiroma apontam para o seguinte:

Ora atuando no governo, ora em fundações e organizações não-governamentais, os membros do PREAL influenciam os rumos da reforma educacional brasileira, fornecendo consultorias, assessorando a construção de planos estaduais e municipais de educação, formando professores e gestores educacionais, certificando suas competências, atuando em instituições que vendem serviços para implantar a reforma educacional em vários estados do Brasil (EVANGELISTA e SHIROMA, 2008, p. 43).

Os projetos educacionais patrocinados pelo Banco Mundial, firmados por meio de acordos intitulados de *cooperação internacional* - mais precisamente empréstimos -, são o meio pelo qual

o banco impõe modelos de políticas e projetos educacionais e normas e regras que condicionam o processo de implementação das parcerias, instituindo uma lógica que favorece a abertura de mercado e a propagação da ideologia neoliberal. (CRUZ, 2003, p. 51).

Normalmente, a estratégia dessas agências multilaterais e as políticas governamentais, em grande medida, se combinam no sentido de repassar funções e encargos administrativos e financeiros à sociedade.

A educação, no contexto da ideologia neoliberal, passa então a ser oferecida como uma mercadoria. As políticas sociais no Brasil, principalmente as da educação, são frequentemente delineadas conforme as “orientações” do mercado mundial. Não raro se projetam comparações entre a empresa e a escola, atribuindo-se a esta a lógica do mercado, da competição, da diversificação, da produtividade, da eficácia e da competência. No âmbito do trabalho educativo, mudanças significativas também foram implementadas, passando-se a requerer um professor com “habilidades e competências”, capaz de preparar a mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho, ágil, flexível, com conhecimentos técnicos e capacidade adaptativa. Como consequência o sistema educacional passou a se preocupar em estabelecer de forma precisa os seus objetivos, tal qual em uma empresa, sendo

esses objetivos orientados segundo aquelas habilidades necessárias para exercer, com eficiência, as ocupações profissionais da vida adulta (MÉSZÁROS, 2005).

Mészáros (2005) lamenta o fato de que a educação, que poderia servir de alavanca para a transformação, “tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15). A educação, nessa direção, significa a “interiorização” das condições de legitimidade para o sistema capitalista, bem como para sua aceitação passiva com conseqüente perpetuação e reprodução do mesmo.

Nagel (2001), ao investigar o Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 1980, denuncia que, em um clima de esperança ingênua ou de tranquilidade ideológica, com ideias pedagógicas desvinculadas do dinamismo econômico em sua lógica estrutural, os compromissos com o FMI foram sendo lentamente incorporados ao cotidiano dos brasileiros educadores. Segundo a autora, o mito da democracia sem contradições (retomado e em aceleração) fez com que muitos educadores passassem a incorporar os fundamentos e as tendências da ordem capitalista, trazendo como conseqüência o fato de que “políticas geradas fora do país foram endossadas, como se domésticas fossem, primeiro, nas metas governamentais (...) e logo a seguir, nas práticas educacionais” (NAGEL, 2001, p.106-107).

Santos explica que a função orgânica desempenhada pelos organismos internacionais hegemônicos, especialmente o PREAL, que atua diretamente sobre a política educacional dos países periféricos, pode ser compreendida a partir do conceito de “intelectual orgânico” desenvolvido por Gramsci, que tem por finalidade criar o

(...) consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (...). (SANTOS, 2006, p. 116).

Como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, objetivam difundir no meio acadêmico, político e de comunicação social, sua ideologia e seu projeto (SANTOS, 2006, p.2).

Shiroma, na mesma direção, nos alerta quanto a intencionalidade em ressignificar os conceitos construídos coletivamente pelo campo crítico, ao afirmar que:

Os reformadores parecem ter aprendido magistralmente a lição de “não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma)”; Observemos que termos como participação e contextualização, associados às demandas construídas coletivamente nos anos de 1980 pelo campo crítico, foram incorporados, ressignificados e rerepresentados à sociedade nas políticas educacionais da virada do século (SHIROMA, 2003, p.19).

A autora chama a atenção para esta “expropriação de conceitos”, dizendo que “os termos principais que usamos para designar o conflito atual são termos falsos que, em lugar de nos ajudar a refletir sobre a situação, confundem a percepção que temos dela” (SHIROMA, 2003, p.98).

Para refletirmos sobre essa expropriação de conceitos, utilizaremos alguns enunciados trabalhados por Santos, pois eles refletem bem essa situação:

Quando enunciam qualidade, referem-se a produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já cidadania assume conotação de adesismo; solidariedade, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; comunidade significa empresariado; contexto é sinônimo de mercado; participação, intervenção ou privatização e autonomia é pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder público. (SANTOS, 2006, p. 59)

De acordo com Santos (2006), a despeito de haver, em todos os documentos produzidos pelo PREAL a declaração de que o órgão caracteriza-se pela pluralidade e que as ideias contidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores, é indisfarçável sua condição de intelectual orgânico do capital, dada a iniciativa empresarial na fundação, os consórcios, as origens do financiamento, as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da organização.

Sabe-se que esta concepção instrumental da educação, onde a produtividade é tomada como referência, é um aspecto que se relaciona com a constituição do Estado capitalista e seus desdobramentos sobre o âmbito educacional. Compreender estas interfaces faz-se necessário quando o que se deseja é construir a base necessária para a transformação deste quadro.

Mészáros, embora reconheça a influência exercida pela força do capital, critica aqueles autores que não vislumbram outras possibilidades para a educação a não ser a aceitação passiva de suas condições, e condena as “mentalidades fatalistas que se conformam com a ideia de que não existe alternativa à globalização capitalista” (MÉSZÁROS, 2005, p.13).

Nessa mesma direção, Caldart argumenta sobre a necessidade de uma *formação política*, que significa “mais do que um discurso marxista simplificado”. De acordo com a autora, a formação político-ideológica “são os valores, comportamentos, (...) a participação em ações concretas de transformação” (1998, p. 47).

Neste contexto, abrem-se as possibilidades de reflexão em torno de algumas questões fundamentais, como por exemplo, como são elaboradas as políticas para a educação? Quem são as pessoas ou entidades que estão à frente desse processo? Quais os seus interesses? Essas são reflexões que, pela sua importância, foram levantadas para uma melhor reflexão durante o trabalho.

Desta forma, impõe-se aos educadores comprometidos com a luta hegemônica, o desafio de compreender estas questões, a fim de que, para além da dimensão de preparação para o trabalho possamos construir um projeto de apreensão crítica e transformadora da realidade educacional, fomentando a compreensão profunda das relações sociais nas quais a educação se constitui, como condição para transformá-las.

Para compreendermos como chegamos a todo esse complexo sistema, vamos discorrer nesse primeiro capítulo sobre o processo das Reformas do Estado da década de 90, considerando a seguinte relação: Estado x Política Neoliberal (econômica e social) x Reforma Administrativa do Estado. Explanaremos sobre as configurações do processo de passagem do liberalismo para o neoliberalismo, compreendendo a crise do capital e sua relação com o terceiro setor, bem como o processo de reforma do Estado e das políticas públicas educacionais. Entendemos que essa contextualização se torna importante na medida em que, a partir dela, será

discutido como configurou-se o processo de passagem do liberalismo para o neoliberalismo, e, conseqüentemente, a Reforma de Estado e das políticas públicas para formação de professores, influenciado por proposições de organismos multilaterais.

1.1 A crise do capital e sua relação com o terceiro setor

Grandes são as transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva no período do capitalismo, na esfera do Estado, da produção, do mercado e também no âmbito ideológico-político-cultural, em consequência dos processos de Reestruturação Produtiva, da Globalização, do Neoliberalismo e da Terceira Via, estratégias do capitalismo para a superação da crise.

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas sim o Estado e, portanto, faz-se necessário reformá-lo ou diminuir sua atuação para uma possível superação dessa crise. Segundo Peroni, para os neoliberais “o mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (2006, p. 11). Frigotto também destaca essa visão neoliberal quando comenta:

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (FRIGOTTO, 1995, p. 83-84).

Autores como Mézaros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989) enfatizam que a crise atual não se encontra no Estado, mas sim é uma crise estrutural do capital e que estratégias de superação da crise, como Reestruturação Produtiva, da Globalização, do Neoliberalismo e da Terceira Via é que estão redefinindo o papel do Estado.

Para Harvey (1989, p. 170), o capitalismo tem por premissa o crescimento e utiliza a exploração do trabalho vivo para crescer, e é na produção que ele se sustenta. Esta por sua vez, por necessidade, deve ser tecnológica e

organizacionalmente dinâmica para obter resultados significativos. Desta forma, essa relação (crescimento – exploração do trabalho – produção), necessária ao modo capitalista de produção é inconsistente, contraditória e propensa a crise. Portanto, a crise no Estado é uma consequência da crise estrutural do capital e não a causadora da crise, como apontam os teóricos do Neoliberalismo e da Terceira Via.

O diagnóstico neoliberal relata que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois precisava atender as demandas da população por políticas sociais, provocando crise fiscal e atrapalhando o livre andamento do mercado. Para os neoliberais, as políticas sociais são um saque a propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, e a responsabilidade pela execução das mesmas deveria ser repassada para a sociedade: *para os neoliberais, através da privatização, e para a Terceira Via, pelo público não-estatal ou Terceiro Setor*¹⁰. (grifo nosso)

Convém já destacar que Bresser-Pereira (1996), teórico da Reforma Administrativa do Estado no Brasil, tem como base teórica e política a Terceira Via, que se coloca como uma alternativa ao Neoliberalismo, apesar de não romper com o diagnóstico inicial de que a crise está no Estado.

Com o Terceiro Setor ocorre uma reconfiguração de trato à questão social, pois ocorre a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, as políticas sociais passam a ser focalizadas e não mais universalistas e, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se cada vez mais precarizadas, pois são transferidas sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las. Quanto ao financiamento do Terceiro Setor, ocorre transferência de fundos públicos, configurando, ideologicamente, “parceria” entre Estado e sociedade civil. (MONTAÑO, 2002).

Neste processo, além de assumir atividades específicas do Estado, o Terceiro Setor assume um certo poder econômico e político, pois definem seu campo de cooperação internacional sem intermediação do Estado. Isso, conforme Peroni (2006, p. 18), significa que “as estratégias de ação ocorrem do internacional para o local, sem a mediação do nacional”.

¹⁰ É a estratégia proposta pela Terceira Via em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo. Os dois concordam que a crise esteja no Estado, que gastou demais e deve retirar-se da execução das políticas sociais. O conceito designa “um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público (FERNANDES, 1994, p. 127)

Sabendo que países desenvolvidos têm pressionado, de forma direta ou através de organismos não-governamentais, os Estados para que providenciem reformas estruturais facilitando o acesso ao patrimônio que, se realizadas, atingirão interesses nacionais, podemos perceber a importância desse novo setor que entra em cena. Apesar de não possuir caráter governamental, tem um poder cada vez maior, influenciando a legislação em seus mais variados domínios e condicionando os orçamentos do governo, das empresas e dos indivíduos. Nesse momento é importante refletir sobre questões como: com que objetivos estão operando? Em nome de quem, já que prestam contas às agências internacionais?

O desenvolvimento do Terceiro Setor está também relacionado ao processo de desarticulação da responsabilidade social do Estado, onde podemos perceber algumas modificações no processo, tais como indica Montaño:

Deslocamento de lutas sociais para a negociação/parcerias; de direitos por serviços sociais para a atividade voluntária/filantrópica; da solidariedade social/compulsória para a solidariedade voluntária; do âmbito público para o privado; da ética para a moral; do universal/estrutural/permanente para o local/focalizado. (MONTAÑO, 2002, p. 200).

Convém destacar essas alterações, pois são significativas nas relações propostas e discussões que serão apresentadas no decorrer deste trabalho, pois nos mostram de que forma o Terceiro Setor aparece nas questões educacionais.

Outro fator relevante e que deve ser destacado é o de que apesar de não possuírem caráter governamental e, conseqüentemente, não estarem submetidos ao controle direto do Estado, o Terceiro Setor tem um poder cada vez maior e está participando e influenciando na legislação nos seus mais variados domínios, o que foi possível verificar nos documentos do PREAL, que destacam a importância dos mesmos nas reformas para a obtenção de melhores resultados.

Desta forma, com as questões acima apontadas, percebemos a importância desse novo setor para o Estado, pois o mesmo assume responsabilidades que são de outras instituições representativas, com o aval da sociedade civil, influenciando ou direcionando muitas vezes as mudanças impostas pelas reformas governamentais.

1.2 A reforma do estado e as políticas públicas educacionais

O mundo do trabalho e da produção expressam significativas transformações originadas a partir das relações sociais capitalistas, traduzidas pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho, redimensionando os papéis da educação e da escola. Conforme Dourado,

As agências educacionais passam a ser vislumbradas como um elo de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo. (DOURADO, 2001, p. 49).

Fica claro, a partir dessa consideração, que a educação formal e a qualificação formal estão relacionadas com elementos como competitividade, reestruturação produtiva e empregabilidade, próprias de uma lógica de mercado.

Assentados em premissas de modernização, privatização e racionalização, deu-se a Reforma Administrativa do Estado no Brasil na década de 90, minimizando o papel do próprio Estado no tocante às políticas públicas. Desta forma, no Brasil, em conformidade à Reforma do Estado (1995), as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, assumidos também pela propriedade pública não-estatal ou privada, e as estratégias de reforma foram a privatização, a publicização e a terceirização. Conforme Bresser-Pereira, a *privatização* é o processo de transferirem para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio e a *publicização* é a transferência de serviços sociais e científicos para o setor público não-estatal (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.7), “transformando uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal” (idem, 1997, p. 8). Essas atividades podem ser controladas pela administração gerencial, através do controle social e da constituição de “quase-mercado” (ibidem, 1997, p. 8). Importante destacar que “quase-mercado” significa que a lógica de mercado é que orientará a ação Estatal e, conseqüentemente, influenciará políticas públicas, o que é importante perceber, pois essa será uma das relações com as questões educacionais tratadas no decorrer desse texto.

Para confirmar essa transição de responsabilidades do Estado para as organizações não-estatais, apropriamo-nos das palavras de Bazzo, quando faz referência a essa questão:

A estratégia neoliberal de culpar os custos crescentes das políticas sociais e seus impactos sobre os fundos públicos, conseqüentemente, sobre a inflação e o endividamento, tinha por objetivo acentuar a importância do mercado como mecanismo virtuoso de alocação de recursos, distribuição de bens (incluindo os públicos), serviços e rendas. Era preciso diminuir o tamanho desses gastos. Os anos 90 ficaram, então, conhecidos como a década do desmonte do Estado (perdulário e ineficiente, como se dizia) e da supremacia do mercado. (BAZZO, 2006, p. 29).

Na educação visualizamos esse processo de retirada do Estado através de projetos e programa repassados ao público não-estatal, onde o governo repassa recursos para que a sociedade execute (Idem, 2006). Com isso, apesar de ainda manter funções de regulação e coordenação, o Estado, passando o controle político-ideológico para as organizações públicas não-estatais, apenas financiando, transfere a coordenação e a regulação de todo esse processo para o mercado.

Desta forma, percebemos que a proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos tinha como ideia principal a privatização, ou seja, a transferência para agentes privados a propriedade e a gestão de órgãos e instituições públicas. Conforme Bazzo, no caso da Educação, objetivo principal desse trabalho, não precisaria haver nem transferência de propriedade, bastaria apenas mudar a gestão, providenciando reformas que implantassem modelos de gerência privada (2006, p. 30). Nesse ambiente, portanto, surgiram propostas educacionais que enfatizavam a gestão local e a parceria com grupos e instituições fora do Estado, “usando como justificativa desde a alegação de que a máquina realizava uma má gestão dos recursos públicos até a crescente denúncia de flagrantes negligências no interior dos sistemas educacionais públicos” (idem, p. 30-31). Assim como enfatiza Costa:

Para estes males, o antídoto estaria numa combinação de introdução de mecanismos de competição, redimensionamento das burocracias educacionais nos níveis intermediários e centrais, deslocamentos de parte das decisões e da gestão em direção às pontas do sistema e na busca de parcerias com organizações da sociedade civil. (...) A denominação de público não-estatal adquire algum destaque entre

os defensores do citado tipo de modelo educacional. (COSTA, 2001, p. 49).

Por esses motivos, a década de 1990 pode também ser vista como o período das reformas educacionais no Brasil, onde foram revistas questões como financiamento, gestão, currículos, formação de professores, avaliação, com o objetivo de adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas. Porém, vale destacar que essas reformas não foram somente a nível local, mas acompanharam o movimento reformista espalhado na América Latina e nos demais países em desenvolvimento, estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais, tais como Banco Mundial, a Unesco/Unicef e a Cepal.

Nos últimos anos, o Banco Mundial transformou-se no organismo com maior visibilidade no panorama educacional global, ocupando espaço que anteriormente pertencia a UNESCO, especializada em Educação. Conforme Torres, o BM não apresenta

ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. (TORRES, 2000. p. 126).

Embora cada país possua suas especificidades e, conseqüentemente, necessite de ações concretas diferenciadas, a proposta é constituída por um pacote de reformas que abrangem um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, relacionadas das macropolíticas até a sala de aula.

Toda essa preocupação do BM com as questões educacionais dos países em desenvolvimento pressupõe uma melhora efetiva nos índices educacionais nos países, porém, conforme Torres, não é exatamente isso que acontece.

o referido pacote e o modelo educativo subjacente à melhoria da qualidade de educação, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos -, está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas

que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. (TORRES, 2000, p. 127).

Explica a autora, que isso não se deve somente à natureza e conteúdo das políticas apresentadas, mas também aos contextos sociais, condições de recepção e negociação, e, principalmente, a forma de aplicação das mesmas nos países. Apesar de partir de uma proposta homogênea, a aplicação na prática pode diferir. Essa diferenciação pode estar relacionada à própria realidade, que se molda conforme as necessidades ou as definições e negociações utilizadas em algumas contrapartidas nacionais e não utilizadas em outras, na medida em que alguns países têm condições de contrapor alternativas próprias ou não.

Nas três últimas décadas o BM tem dado um enfoque diferenciado nas políticas de investimento no setor educacional. Nos anos 60, os empréstimos estavam voltados às estruturas físicas (construções) e a educação de segundo grau, principalmente técnica e vocacional. Já nos anos 70, as ações seriam focalizadas na população pobre, atendendo suas necessidades básicas de moradia, alimentação, saúde, água e, claro, também educação, mas somente priorizando o primeiro grau, pois esse seria um alicerce da estratégia de “reduzir a pobreza”. A partir de 70, deu-se novamente um forte e sustentado aumento do investimento em educação de primeiro grau, diminuindo os empréstimos para a educação básica.

Segundo Torres (2000, p. 128-129), todo esse investimento na escola de primeiro grau nesse período, foi reforçado em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. A mesma foi convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PND e BM, que definiram a “educação básica como prioridade para esta década e a educação de primeiro grau como o “carro-chefe” da referida educação básica”.(Idem, 2000, p. 129)

Esses organismos internacionais criam um discurso recorrente procurando promover um convencimento homogeneizante sobre as causas da crise na educação e, conseqüentemente, seus “remédios”. Conforme Bazzo,

tais explicações tentam atribuir a crise da educação a fatores específicos e delimitados, como a má gestão, a **formação inadequada dos professores** (grifo nosso), currículos ultrapassados para as necessidades contemporâneas, ausência de recursos públicos. (BAZZO, 2006, p. 31).

Nas exigências firmadas entre os gestores do Banco Mundial e os representantes do governo brasileiro para a liberação de recursos para o setor educacional, é interessante observar que dentre as políticas elaboradas para esse âmbito, encontram-se em destaque as referentes à formação de professores. Castanho (2003, p. 11) destaca basicamente três: política de privatização; política de avaliação institucional e política de formação de professores, como segue:

- A *política de privatização* tem como ponto central a substituição do Estado pelo setor privado na oferta e financiamento dos serviços educacionais. Ficando, inicialmente o setor público responsável pelo ensino fundamental, e os demais (médio e superior) sob responsabilidade do setor privado. Também dá autonomia as escolas, afrouxando a fiscalização estatal e descentralizando as mesmas administrativa e financeiramente. Desta forma, aproxima a escola de empresas, favorecendo a absorção da cultura empresarial.
- A *política de avaliação institucional* prioriza os padrões específicos da cultura empresarial, tais como, qualidade total, competitividade e produtividade. O Estado, ao se tornar Estado-mínimo através da política de privatização, transfere para o setor privado e principalmente para o “terceiro setor”, constituído pelas organizações sociais, a função de avaliar sua qualidade. Desta forma, a avaliação será realizada conforme a lógica do produto e não do processo, o que está retratado nos exames propostos pelo governo para a educação básica e superior.
- A política de formação de professores busca priorizar o privado, assumindo a lógica da maximização dos lucros com a minimização dos custos, levando a uma forte distinção entre as instituições formativas, estreitando os laços entre formação acadêmica e mercado. Também prioriza a capacitação em serviço e políticas de aligeiramento.

Em todos os lugares, o discurso da necessidade de modernização do sistema vinha articulado com a defesa das reformas educacionais. E, conforme Bazzo (2006, p. 32), “por inspiração da racionalidade técnica e sob influência do pragmatismo que os princípios da eficiência e da eficácia transformaram-se nas justificativas centrais

das reformas apregoadas pelas políticas públicas para a educação nos anos 90”. Ianni, também discutindo essa questão, nos coloca:

os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando as reformas dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os países do mundo. Em diferentes graduações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino (IANNI, 2005, p. 32).

Analisando essas citações, podemos perceber que as reformas educacionais estão relacionadas com as questões que tratam das novas formas de acumulação do capital e da reestruturação das forças produtivas. Conforme Petrella, crítico dessa perspectiva, citado por Bazzo, a função da educação para os organismos internacionais é principalmente em relação à obrigação de promover a empregabilidade, agora e por toda a vida (graças a formação continuada), para manter os recursos humanos do país utilizáveis e rentáveis (PETRELLA, 2006, p. 32). Para eles, portanto, educação e trabalho deixam de ser uma questão social para serem tratados como bens de mercado.

Nesse sentido, a passagem da educação para a esfera do mercado, faz com que o principal objetivo da escola seja a formação dos recursos humanos para servir as empresas e, conseqüentemente, não nos surpreende quando a lógica mercantil e financeira sente-se com direitos de impor a definição das suas finalidades às políticas públicas nessa área.

Nos últimos anos, várias foram as proposições de mudanças nas políticas públicas educacionais com influência das teses neoliberais, porém, relacionando com objetivo do presente trabalho, vamos somente exemplificar de forma sucinta as relacionadas à formação de professores, no período pós LDB 9394/96, tomando como base os estudos de Freitas (2003). Convém lembrar que nem todas conseguiram ter sua continuidade devido a diversos fatores que nesse momento não serão abordados por não serem objetivo desse trabalho, porém achamos necessário destacá-las para uma melhor compreensão das mesmas:

- Enfoque da noção de competência para a orientação profissional, em detrimento dos saberes docentes;
- Intenção de extinguir gradativamente os cursos de Pedagogia, indicando-lhe a condição de um Bacharelado Profissionalizante;
- Criação dos Institutos Superiores de Educação (IES), desintegrando a formação do bacharel e do licenciado, na tentativa de retirar do âmbito das universidades os cursos de licenciatura, propiciando a produção do conhecimento de sua disseminação e ensino;
- Redução na carga horária e duração dos cursos de licenciatura, comprometendo o desenvolvimento profissional;
- Formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no nível médio;
- Retorno da formação em serviço, agora chamada de formação permanente ou continuada.

Portanto, algumas dessas mudanças, além de outras não explicitadas, pretenderam e deram a Educação Básica brasileira uma feição pragmática e parecida do tecnicismo dos anos 60 e 70, porém mais sofisticado, atendendo as novas exigências do capitalismo, fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. Ainda conforme Freitas, essas alterações propiciaram:

A ênfase excessiva do que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pela categoria da prática, prática reflexiva, nos estudos de análise do processo do trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo (FREITAS, 2003, p. 1097).

Nesse contexto, a formação dos professores sempre foi considerada importante nas reformas educacionais, pois qualquer possibilidade de mudança na qualidade da educação está diretamente relacionada com a mudança na formação desses agentes.

As reformas educativas implementadas em nosso país e nos da América Latina nas últimas décadas, tem dado especial destaque a formação dos

profissionais da educação, debatendo propostas fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas. Conforme Freitas,

a formação desses profissionais pode ser vista como elemento impulsionador e realizador das reformas ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 1999, p. 17).

Com essa afirmação, podemos observar a existência da dualidade nesse processo, o que nos faz indagar sobre os objetivos reais das propostas implantadas e não é difícil perceber como a ideologia neoliberal e as políticas educacionais nela inspiradas orientam-se pela primeira afirmação.

Mais enfaticamente sintetiza Azevedo (1997, p 50 e 54), citado por Sanfelice, fazendo uma abordagem marxista da questão,

que a política educacional é, especialmente, um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho nos moldes das necessidades do capitalismo, o que, por exemplo, levou à implantação dos sistemas públicos de ensino, tornando obrigatória a educação básica e conferindo-lhe um caráter universal. Em última instância visa-se regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado. (SANFELICE, 2003, p. 167)

Desta forma, podemos afirmar que as políticas educacionais são organizadas ou reorganizadas pelos Estados com o objetivo de responder às demandas do mundo da produção capitalista e da expansão do capital, como exemplifica Bazzo, quando menciona as últimas reformulações na política de formação de professores, que propõem:

Currículo estruturado por competência, a instituição de Parâmetros Curriculares Nacionais em todos os níveis de escolarização, a avaliação de desempenho dos professores e sua relação com o desempenho dos alunos, a promoção por mérito, as gratificações por produtividade, as ênfases nas noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado, são algumas decorrências das reformas educacionais sobre a carreira e a profissionalidade docente (BAZZO, 2006, p. 36).

No âmbito das políticas educacionais liberais e das reformas educativas, a educação é um elemento importante no processo de acumulação capitalista e, em

decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização das mesmas. A importância dada a essa questão tem por objetivo equacionar o problema da formação, elevando os níveis de qualidade¹¹ da educação nos países subdesenvolvidos. Percebemos aqui a direta relação: professor mal formado, aluno com fraca aprendizagem, como reiterado diversas vezes através da divulgação de resultados dos Saeb (Sistema de Avaliação da Escola Básica). Essa é uma tentativa de estabelecer um consenso sobre a necessidade e legitimidade de novas reformas, pois é fácil convencer a nação de que necessária mudança, pois os índices de aprendizagem são insignificantes, e com esse pensamento, leva-se a pensar que o sucesso da reforma educacional brasileira estaria relacionada a existência de professores mais bem preparados.

Toda essa crítica ao sistema educacional pressupõe a necessidade de mudança na formação dos professores que “prioriza o conhecimento sobre a prática, num movimento que tende a desvalorizar o conhecimento teórico e suas mediações pedagógicas, assim como a formação intelectual e política dos professores” (BAZZO, 2006, p. 37), tornando esse novo modelo de docente mais facilmente controlado na produção do seu trabalho e intensificado nas diversas atividades propostas à escola e ao professor.

Apesar das diretrizes e documentos oficiais referentes à formação de professores para a Educação Básica apresentarem discurso onde contemplam o trabalho coletivo, autonomia, descentralização, construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, respeito às diferenças, qualidade, formação continuada, entre outras, percebemos que por força da recontextualização e ressignificação do atual momento das forças produtivas, na prática, são convertidos em cobranças individualizadas onde os professores tornam-se responsáveis pelo aprendizado de seus alunos, pela eficiência e eficácia de sua escola e também pelo seu próprio desempenho.

Desta forma, o presente capítulo procurou demonstrar a trajetória do processo de passagem do liberalismo para o neoliberalismo (passagem e relação com as políticas educacionais), explicando a crise do capital que se instaurou naquele momento e, conseqüentemente, a sua relação estreita com o terceiro setor, o que

¹¹ Vale ressaltar que qualidade, na concepção do Banco Mundial, é determinada basicamente por fatores como tempo de instrução, livro didático e melhoria do conhecimento dos professores, preferencialmente capacitando os mesmos em serviço e estimulando as modalidades à distância.

influenciou significativamente a Reforma do Estado e as Políticas Públicas Educacionais. Com base nesse apanhado geral, passaremos no próximo capítulo a explicar sobre as reformas educacionais para a formação de professores, apresentando as mesmas como estratégia de enfrentamento da crise, bem como responsável pela produção do capital humano a serviço da empresa, influenciada pelas proposições de organismos multilaterais. Desta forma, pretendemos ao final, compreender melhor o PREAL, para assim ser possível analisarmos suas orientações, relacionando com as políticas de formação de professores.

CAPÍTULO 2

AS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA DÉCADA DE 90: RELAÇÃO ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO

Em nosso entendimento, discorrer acerca do PREAL e a política pública de formação de professores, exige compreender o processo de influência dos organismos multilaterais nos mesmos e, portanto, nesse capítulo, pretendemos tecer considerações acerca da influência que os organismos multilaterais exercem nas reformas educacionais. Para tanto, estaremos no primeiro momento discorrendo acerca da política de profissionalização docente como estratégia de enfrentamento da crise do capital, já apontado no capítulo anterior. Na sequência, discutiremos a produção do capital humano a serviço da empresa, pois ela se mostra como resultado dessa modificação na formação profissional e, para concluir o capítulo, demonstraremos de que forma e com quais objetivos os organismos multilaterais procuram influenciar nas políticas públicas educacionais, fazendo a relação com o PREAL.

Para iniciarmos, retomaremos a história da educação brasileira, onde podemos resgatar de que forma a função docente foi sendo modificada ao longo do tempo. Inicialmente, a educação desenvolveu-se de forma não especializada, onde educadores religiosos recebiam dupla função (evangelizar e educar), tornando a educação uma ocupação secundária. Na sequência, como evolução do processo do trabalho docente, surge um movimento de laicização do ensino, ou seja, onde o ensino deveria ser exercido por laicos e não mais ser prática de educadores religiosos. Porém, essa prática não se concretizou, pois o “corpo normativo da profissão foi definido pelo Estado e não por representantes do coletivo desses profissionais ou de sua associação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11), e, portanto, o Estado passa a direcionar a profissão docente, passando a homogeneizar, hierarquizar e unificar a profissão.

Desta forma, o Estado promove o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente, dando características mais funcionais do que profissionais a categoria, passando a ser também interventor, onde determina as necessidades e os meios de atendê-las, pois conforme Brzezinski (2002, p. 11), “domina a relação entre os dois

atores educacionais, veiculando o ideário das classes dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar”, conforme vemos a seguir:

É tão explícito este enquadramento que o Estado procura aperfeiçoar a regulamentação do ingresso, da seleção e do exercício do magistério, de modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira. (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Percebemos, desta forma, o quanto a profissionalização docente está desfalcada, pois, as ações governamentais pouco se comprometem com a qualidade da mesma. Estas enfatizam a importância de políticas educacionais voltadas para a capacitação de novos contingentes de profissionais, colocando a educação na linha de ataque, pois a percebem como poderosa arma do desenvolvimento, do progresso social e da expansão do emprego.

Ocorre este ataque à educação, pois, apesar de afirmar ser ela um dos determinantes da competitividade entre os países, procuram colocar o professor como um obstáculo por não poder ser “moldado” tão facilmente e que não adere imediatamente às políticas educacionais, além de possuir potencialidades revolucionárias, pois compõem a maior categoria mundial de funcionários públicos.

Desta forma, se o que se procura é produzir alterações significativas na mentalidade da população, o professor deve ser “re-formado”, pois, é claro, é um elo importante entre os interesses dominantes e a população. Se quer conformar a população, é necessário transformar o professor ou reconvertê-lo, o que significa, nesse contexto, modificar as agências de formação e transformar os projetos de formação docente. (EVANGELISTA, 2007a, p. 7)

Portanto, nesse cenário de globalização econômica e de reestruturação produtiva, que são os componentes macroestruturais característicos do final do século da cumulação flexível, tem-se a necessidade de alterar a formação dos professores, pois, segundo Kuenzer,

As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinadas correlação de forças. (KUENZER, 1999, p. 166).

Partindo desse princípio de processo de globalização, surge a exigência da definição de um novo perfil de professor, que, “perante a possibilidade de realização de múltiplas tarefas, preconiza a eficiência, a resolução rápida de problemas, a iniciativa própria, a criatividade e o conhecimento dos mecanismos de produção”. (SCALCON, 2005, p. 110), substituindo um modelo anterior e deslocando o eixo da *rigidez* para a *flexibilidade*, da *desqualificação* para a *qualificação* e da *fragmentação* para a *interação*.

Portanto, nesta sociedade capitalista, os professores passaram por um “processo sucessivo, prolongado, desigual e conflituado de perda do controle sobre seus meios de produção, do objeto do seu trabalho e da organização de sua atividade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12), onde estas atividades foram assumidas por especialistas que, juntamente com os administradores escolares, decidiam e controlavam o seu trabalho.

Desta forma, com base na premissa de que à educação é “delegada a tarefa de formar homens e mulheres para uma vida nova, agora numa nova ordem e a partir de algumas competências para o mundo do trabalho” (SCALCON, 2005, p. 105), na década de 90, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso¹²(1995-2002) construiu-se um discurso que desqualificava a escola pública, denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade e, desta forma, promovendo mudanças significativas na área educacional.

Esta suposta crise na educação estava relacionada a fatores específicos como: má gestão, formação inadequada dos professores, currículos ultrapassados, falta de recursos públicos, que evidenciava o discurso da necessidade de modernização do sistema e, conseqüentemente, reforma no campo educacional, e, foi então que, conforme Bazzo,

por inspiração da racionalidade técnica e sob influência do pragmatismo que os princípios da eficiência e da eficácia

¹² Membro fundador do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 1980 e membro fundador do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em 1988. Presidente do Brasil de 1995 a 2003. Eleito Presidente da República no primeiro turno como candidato da aliança PSDB/PFL/PTB com 34.377.198 votos (54,3%) em 3 de outubro de 1994 e reeleito Presidente da República no primeiro turno como candidato da aliança PSDB/PFL/PTB/PPB com 35.936.918 votos (53,06%) em 4 de outubro de 1998. Informações extraídas do endereço eletrônico: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/ministros/rep086.asp>. Acessado em: 01/06/2011.

transformaram-se nas justificativas centrais das reformas apregoadas pelas políticas públicas para a educação nesses anos 90 (BAZZO, 2006, p. 32).

Convém destacar que outros termos, além de eficiência e eficácia, próprios da esfera de mercado, também podem ser percebidos nos discursos da reforma educacional, como destaca Bazzo (2006, p. 32), quando cita: “são frequentes (...) as expressões ‘mercado de educação’, ‘business da educação’, ‘empreendimentos educativos’, ‘mercado de produtos e serviços pedagógicos’, ‘aluno-cliente’, ‘mercado de professores e alunos’”, que confirma estar este processo em pleno desenvolvimento.

Portanto, a partir da construção desse discurso de que os projetos educacionais estavam defasados, arcaicos, descolados da realidade, surgem novas medidas como salvadoras desse momento de crise e, nesse contexto, conforme Evangelista (2001), várias foram as mudanças adotadas pelo governo brasileiro na década de 90 para reformar a educação. Segundo a autora, alguns exemplos são: “programas de avaliação escolar, parâmetros curriculares nacionais para os diversos níveis de ensino, Institutos Superiores de Educação para formação do mestre” (EVANGELISTA, 2001, p. 2).

Convém também destacar a relação destes documentos oficiais com as proposições de organismos internacionais, pois muitos foram construídos a partir de análises acerca da situação brasileira nos mais diversos setores (educação, saúde, políticas sociais) elaboradas por instituições internacionais, como nos apresenta Evangelista (2001, p. 2) quando destaca que “a análise de conjuntura disseminada por documentos oficiais referenda análises internacionais que afirmam estar a economia mundializada”.

Essa reforma na história da educação nacional promoveu alterações em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior¹³, partindo de um eixo articulador, que é a “conformação à lógica do mercado” (EVANGELISTA, 2001, p. 2). Conforme Ferretti (2005, p. 99-100), citando outro artigo seu publicado em 1995, vários eram os pontos abordados pelos empresários em seus documentos em

¹³ Para exemplificar, citamos alguns documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Resolução CNE/CP 01/99 (dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação), Pareceres CNE/009/01, CNE/28/01 e Resolução CNE/CP/01/2002 (tratam das Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica. (BAZZO, 2006, p. 33)

uma tentativa de justificar a relação trabalho e educação e, conseqüentemente, sua intervenção na elaboração de políticas públicas nessa área.

Segundo ele, são os seguintes:

- Reconhecimento das transformações econômicas, dos ganhos de produtividade, da sofisticação tecnológica e, conseqüentemente, a necessidade de qualificação dos recursos humanos, que deveria passar pelo sistema de ensino em geral ou pelas agências de formação profissional.
- Conhecimento do diagnóstico sobre a educação brasileira considerando as condições precárias de estrutura e os problemas financeiros, responsabilizando o Estado pela baixa qualidade do ensino público.
- Proposição de necessidade de alteração significativa no sistema de ensino brasileiro, universalizando ao menos a educação básica as crianças e o ensino médio aos jovens, sob o pressuposto de que o crescimento econômico, a produtividade e a participação competitiva estavam relacionados a universalização do ensino de qualidade.
- E, finalmente, “a formulação de propostas para que o empresariado participasse, de forma decisiva, da elevação do nível de escolaridade da população, tendo em vista a necessidade da produção”.
(FERRETTI, 2005, p. 100)

Todas essas sugestões feitas pelo empresariado comprovam uma negação aos procedimentos adotados anteriormente, demonstrando descaso ao acesso ao saber, reduzindo-o somente ao necessário, que, dentro dessa lógica, é a constituição de um novo aluno, formado para o trabalho e necessário ao aumento da produtividade, sob novas bases tecnológicas e de gestão.

Tomando como referência esta exposição inicial, passaremos a discutir as políticas de formação de professores (destacando a ideologia da profissionalização e a sua relação com as conjecturas internacionais), a escola sob o dogma de mercado, procurando relacionar como os documentos do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe – PREAL.

2.1 A política de profissionalização docente como estratégia de enfrentamento da crise

Na década de 90 foram diversas as reformas no campo das políticas públicas, porém a educação foi a que mais ganhou destaque, sendo alvo de disputas e interesses de toda ordem. Nesse contexto, conforme Shiroma e Evangelista (2003, p. 27), “o programa oficial elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas”.

Segundo as autoras, vários eram os problemas enfrentados pela educação, que caracterizavam a desprofissionalização docente e que deveriam ser enfrentados. Podemos destacar alguns elementos relacionados a seguir:

Assinalavam a pouca adequação dos conteúdos educacionais às exigências do mundo moderno; a insuficiência da supervisão e a deficiência dos processos pedagógicos; a pobreza dos ambientes de aprendizagem; a baixa motivação; os salários baixos; a má formação e excesso de carga horária dos professores que trabalhavam em jornada dupla, entre outros fatores. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2003, p. 31).

Através desse discurso da ineficácia e ineficiência do ensino foram articuladas reforma no ensino e compreendendo o papel dos professores na concretização das mesmas, foi dada especial atenção ao processo de formação docente, vinculando a ele a solução dos problemas educacionais, econômicos e políticos. Desta forma, a reforma construiu tanto a noção de crise da educação, quanto da sua auto-solução.

Ao professor foi atribuído o papel de recurso humano indispensável nesse processo de reforma, pois a ele seria delegada a tarefa de adequar o produto da escola às demandas do mercado de trabalho.

Também foi com outro objetivo que essa categoria se tornou o centro das discussões e das reformas educativas. Conforme Shiroma e Evangelista:

A eleição da profissionalização docente como conceito chave para viabilizar a mudança educativa na América Latina assenta-se sobre a necessidade de forjar consensos políticos e de arrebatar os professores às reformas propostas. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 38).

Portanto, a temática da profissionalização dentro das políticas públicas não foi destinada somente à capacitação dos professores para que seu trabalho fosse melhor realizado, mas serviu também como instrumento para gerenciar a categoria dos professores. Desta forma, seria mais fácil acompanhar, controlar e desarticular qualquer processo de mobilização contra as reformas que estavam sendo implementadas.

Conforme Laval (2004, p. 07), ao discorrer sobre a escola ao longo da história, nos mostra que a mesma passou por três períodos distintos, onde no primeiro momento a escola tinha por objetivo a integração moral, linguística e política à Nação; no segundo momento o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da educação e atualmente, onde a sociedade de mercado determina diretamente as mudanças da escola.

A partir dessa afirmação, podemos destacar o interesse no papel do professor, pois o mesmo está diretamente relacionado a formação para a empregabilidade. Conforme Shiroma e Evangelista,

Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 12).

Desta forma, a relação trabalho e educação, ou emprego e escola, foi sendo destacada como resposta aos problemas econômicos, pois eles estavam diretamente relacionados ao despreparo educacional por parte da classe trabalhadora. Portanto, podemos perceber que a crise educacional tornou-se em causa da exclusão social, sem serem consideradas as decorrências históricas, e, portanto, precisaria ser revista.

Para o governo federal¹⁴ essa crise educacional estava relacionada a dois fatores: à *prática escolar* e à *formação docente* (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003). O primeiro estava relacionado a questões como livro didático, gestão escolar, material pedagógico, currículo escolar, sistema de avaliação, entre outros, e os esforços para resolvê-los estava ligados aos princípios da gestão fundamentada na

¹⁴ Referência ao Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Qualidade Total¹⁵, “adequando o sistema educacional e as administrações escolares por meio de cobrança de resultados que lhes renderiam estímulos financeiros” (Idem, 2003, p. 11).

Quanto ao segundo fator, através da implantação da Lei de Diretrizes e Bases no. 9394 de 1996, procurou-se modificar a lógica da organização escolar e as práticas docentes através da formação de professores, buscando modificação no resultado educacional. Conforme Shiroma e Evangelista (2003, p. 11), “tal projeto tinha por pressuposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de engajar-se no mercado de trabalho”. Nesse contexto, professores e alunos eram levados a acreditar que possuir competências e habilidades¹⁶ seriam suficientes para o mercado de trabalho e, desta forma, gradativamente a escola foi sendo responsabilizada pelos problemas sociais e o indivíduo culpabilizado por seu fracasso escolar.

Desta forma, percebemos que a solução proposta para a crise, que estava baseada na ineficiência da escola, apoiou-se nos exemplos bem sucedidos das empresas que superavam suas crises recuperando sua eficiência e aumentando os níveis de qualidade e produtividade.

Portanto, todo o apelo relacionado a profissionalização docente era apresentado como necessária para a modernização e aprimoramento profissional, pois conseqüentemente isso estaria diretamente relacionado ao desejado melhoramento social.

O controle direto e mais estreito da formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não vai tão somente determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação, mas vai oferecer às empresas um mercado

¹⁵ Conforme o Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio a Pequena e Micro Empresa), Qualidade Total é o conjunto de características de todo produto e serviço ou relação planejada, praticada e verificada, visando a superar as expectativas de satisfação das pessoas envolvidas. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/exibeBia?id=681&searchterm=qualidade>. Acessado em: 10/06/2011.

¹⁶ Na medida em que não se pode dispensar totalmente o sistema educativo, a tendência consiste em introduzir na escola a “competência lógica” e combinar assim a marca do sistema educativo e a determinação mais rígida da formação da mão-de-obra pelas empresas que delas se utilizam. Seria necessário, então, que a escola passasse de uma “lógica de conhecimento” para uma “lógica de competências”. (LAVAL, 2004, p. 58). Termos introduzidos à educação a partir da LDB 9394/96, como nos mostra o trecho a seguir:(...)Para concretização das competências e habilidades que se pretende objetivar (...). Para maiores informações, consultar lei, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 10/06/2011.

fortemente promissor. A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. (LAVAL, 2004, p. 04).

Nesta direção, a educação é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento, e cujo resultado é assimilável a uma mercadoria.

A retórica da competência trazia um viés positivo, apresentando o desafio da constante atualização por parte dos professores, para que estes estivessem ao lado das últimas inovações, porém, também demonstrava a necessidade de estar sempre em busca do novo, pois, caso contrário, estaria submetido ao risco eminente de perda do emprego, da posição ou dos direitos adquiridos.

Também é possível, assim, responsabilizar o professor quanto a sua formação e, conseqüentemente, o resultado da mesma e do seu trabalho com os alunos, pois, com o discurso da competência, ele torna-se um professor em eterna formação. Deverá investir em sua profissionalização, buscando uma formação continuada para aumentar seu rol de competências ou então, aceitar enquadrar-se como incompetente.

Portanto, a partir das reformas educacionais da década de 90, começa a se conceber um novo perfil de professor para a educação básica. Sucintamente faremos referência a algumas questões que são abordadas por Freitas (2002), quando discute a formação dos professores no Brasil. Os elementos elencados durante sua análise são: a regulação e fragmentação do trabalho pedagógico; as competências como políticas de formação e instrumento de avaliação; e a certificação de competência e a avaliação dos professores.

No primeiro tópico, *regulação e fragmentação do trabalho docente*, a autora discorre sobre como a legislação reforça as dicotomias existentes no processo de formação (professor x generalista – professor x especialista – especialista x generalista) em dois momentos. O primeiro já aparece quando se constitui as primeiras comissões para discussão das diretrizes para a formação de professores no âmbito dos distintos bacharelados e, ao final, para seu término, constitui comissões no âmbito do próprio MEC, desenvolvendo um trabalho fragmentado e não amplo, articulado e democrático na elaboração do mesmo, como era interesse das entidades e fóruns preocupados com o assunto.

Outro momento destacado por ela faz menção a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação e no Curso Normal Superior, e não mais nas Universidades, comprometendo a desejável integração entre produção e aplicação do conhecimento. Segundo a autora,

A retirada da formação de professores da ambiência universitária, a não-obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidade, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e confirmando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado a sua formação. (FREITAS, 2002, p. 143).

Desta forma, compreendemos a preocupação com essa fragmentação, pois entendemos o trabalho pedagógico escolar como uma totalidade, que deve ser apreendido no processo de formação, e não como uma habilitação específica.

O segundo elemento trabalhado pela autora é o *das competências como políticas de formação e instrumento de avaliação docente*. Utilizando Ramos¹⁷ para fundamentar sua discussão, a autora analisa de forma expressiva a utilização desse modelo de competência, quando destaca:

Ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para a concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais de ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica – e a individualização do processo de formação continuada – competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (Idem, p. 145).

¹⁷ Ramos, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

Tomando como referência a citação apresentada, podemos perceber a individualização no processo e a responsabilização do professor pela sua formação, bem como pelo seu aprimoramento pessoal, pois cabe a ele identificar quais suas maiores necessidades quanto às competências que deverá desenvolver e buscar desenvolvê-las. Outro fator que pode ser analisado, faz referência a qualificação profissional e a sua avaliação, pois o professor estando constantemente no processo de qualificação, lançado a condição de que nunca está suficientemente preparado, também está sendo permanentemente avaliado, pois precisa apresentar resultados satisfatórios do seu trabalho. Esta prática estimula muitas vezes a competição e o individualismo entre os membros dessa categoria, pois é uma forma deles manterem-se empregados.

Já o terceiro tópico apresentado pela autora destaca a *certificação de competências e a avaliação dos professores*. Nesse momento ela faz referência a três questões relacionadas ao assunto, que são:

- A relação entre a formação do educador e as políticas de avaliação, frisando a intenção da realização de avaliação (realizadas por uma Agência Nacional de Avaliação) em todos os níveis de ensino, envolvendo questões institucionais e os indivíduos do processo. Ela alerta que esta iniciativa visa submeter os trabalhadores/professores a uma permanente avaliação, onde deverão constantemente provar que estão adequados às necessidades do trabalho pedagógico.
- A relação que se estabelece entre a avaliação de desempenho dos estudantes e a qualidade do trabalho dos professores, culpabilizando os mesmos pela má formação e desempenhos dos alunos. Nesse momento, também faz referência aos diversos programas (ou instituições) que buscam premiar professores pelo desempenho dos seus alunos, promovendo uma relação entre a provável ascensão dos professores em sua carreira com o desempenho de seus alunos nas avaliações.
- A expropriação do trabalho dos professores pelas políticas públicas brasileiras, quando avaliam os estudantes ao final do período letivo através de uma prova nacional, não considerando que esta avaliação

deveria ser realizada pelo professor ou pela instituição na qual ele está inserido.

- A relação das políticas de formação e a avaliação com financiamentos das escolas e com a remuneração dos professores. Discorre nesse momento sobre a prática realizada em alguns Estados, que distribuem recursos de forma focalizada, tendo como referência o resultado dessas avaliações. Coloca essa prática como perversa, pois retira das escolas com desempenho insatisfatórios recursos muitas vezes necessários para inclusive reverter tal situação, acentuando as diferenças e aprofundando a discriminação. Também relata sobre programas onde professores são gratificados financeiramente pelo resultado satisfatório apresentado por seus alunos.

Conforme a autora, as discussões a respeito desses assuntos colocam em campos diferenciados, inclusive antagônicos, os projetos de educação e a formação dos professores, pois,

Privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal. (FREITAS, 2002, p. 146).

Tem-se, portanto, claramente, os objetivos das políticas de formação de professores que, pela desresponsabilização do Estado com os financiamentos públicos; com a individualização do trabalho e, conseqüentemente, a responsabilização dos professores pelo seu trabalho e pelo resultado do mesmo; pelo enfoque na certificação por competências nos documentos norteadores da formação desses profissionais; nos apresentam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição esta para uma real educação emancipadora das novas gerações.

Portanto, com base nas reflexões acima apresentadas, é importante destacar que a profissionalização docente, manifestada pela qualidade docente e sua conseqüente valorização social, não foi o resultado real de todo esse processo, pois o mesmo serviu apenas para “promover a superficialização docente, a

burocratização do trabalho docente, a competição interpares e a segmentação da categoria”. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 37)

2.2 A produção do capital humano a serviço da empresa

Tomando como ponto de partida as reflexões até agora apresentadas, convém discutir neste momento a relação das políticas públicas para a educação e a lógica de mercado tão presente nas mais diversas áreas atualmente. Partindo do pressuposto de que a acumulação de capital está cada vez mais relacionada com as capacidades de inovação e de formação de mão-de-obra, é pertinente refletir sobre o papel da educação nessa relação.

Foram diversas as transformações que ocorreram nas escolas e que, segundo Laval, foram decorrentes das políticas neoliberais que penetraram profundamente desde os anos 80 (LAVAL, 2004, p. XIV). Para o autor,

A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. (LAVAL, 2004, p. XIII).

Ainda segundo o autor, este novo modelo que está sendo imposto se apresenta à escola e ao resto da sociedade como a solução ideal e universal para todas as contradições e disfunções, enquanto que, na verdade, como já discutimos anteriormente, constata-se que esse remédio alimenta supostamente o mal que ele cura.

Contrariamente ao princípio da educação pública, que tem como premissa a apropriação, por todos, dos conhecimentos necessários ao julgamento e raciocínio na vida, nas mais diversas instâncias (profissional, intelectual, social, econômica), a utilização da lógica de mercado na educação reduz esse processo somente às questões profissionais, onde o aprendizado está relacionado somente a formação de pessoas passivas e que satisfaçam os interesses privados. Nesse sentido, a escola

Aparece como uma megamáquina social, comandada de cima por um “centro organizador” poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “bons conteúdos” correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico. (LAVAL. 2004, p. XX)

Percebemos através dessa afirmação, que a educação está intimamente ligada a relações econômicas e sociais presentes na sociedade, onde ocorrem definições acerca de sua organização não somente na instância local, mas também em esferas internacionais. Apropriando-nos dos estudos de Torres, conseguimos compreender essa lógica, pois, segundo ela, apesar do Brasil se mostrar contrário às políticas do Consenso de Washington¹⁸, ele vem adotando diversas reformas propostas pelo modelo liberal, tais como:

Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas. (TORRES, 2000, p. 36).

Completando essa reflexão, faz relação com o Banco Mundial, enfatizando suas proposições quanto às políticas de revisão do sistema tributário, flexibilização dos monopólios e de *reestruturação na área educacional*. Desta forma, é possível compreender como orientações de organismos internacionais interferem no processo de reformas educacionais, bem como é possível a implementação de uma lógica de mercado no setor educacional.

¹⁸ Em 1989, reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O encontro visava a avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. Em síntese, é possível afirmar que o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado. Negrão, J. J. Para conhecer o Neoliberalismo. Publisher Brasil, 1998. Retirado do site: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html> Acessado em: 15/07/2011.

Segundo essa lógica, o novo modelo escolar e educativo está diretamente ligado a questões econômicas, onde a mesma somente tem sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. Nesse mesmo sentido, a nova referência do ideal pedagógico consiste no “homem flexível” e no “trabalhador autônomo”. Nesse momento, novamente é possível relacionar com as questões discutidas sobre a formação do professor, pois aqui percebemos qual deve ser o resultado de todo aquele processo.

Devido às transformações da organização do trabalho, compreende-se as modificações escolares reclamadas pelas forças econômicas e pela política dominante, pois espera-se um trabalhador flexível, capaz de se adaptar as diversidades atuais do setor. Segundo Laval (2004, p. 15), o empregador não espera mais do empregado uma postura passiva, atendendo somente as prescrições precisamente definidas, mas espera que ele, utilizando as novas tecnologias, compreenda melhor o conjunto do sistema de produção ou comercialização, provando ter liberdade, iniciativa e autonomia.

Desejaria, em suma, que, em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele se autodiscipline, não acontece sem um certo aumento do saber. (Idem, 2004, p. 15)

Portanto, percebemos a necessidade de um maior conhecimento, pois somente dessa forma seria possível atender a esses objetivos, onde o trabalhador estaria em um constante processo de aprendizado, necessitando de autodisciplina e autocontrole para alcançar seus próprios objetivos e não objetivos impostos a ele.

Se opondo a esse processo, a regulação do trabalho consistiria em um controle fundamentado na realização dos objetivos de superiores somente, pois o trabalhador desse modo se dotaria de competências e conhecimentos ao longo da vida, sem a possibilidade de um emprego estável, sendo necessário um constante aperfeiçoamento de seu trabalho, o que precariza as condições do próprio trabalhador.

Segundo Laval (2004, p. 16), na era da informação, o trabalhador não é mais definido em termos de emprego, mas sim pela aprendizagem acumulada e em sua

aptidão em aplicar esse aprendizado a situações diferenciadas, tanto no interior quanto exterior de seu local de trabalho, tendo como conceito norteador a empregabilidade individual, o que exemplifica as questões abordadas até o momento em relação à responsabilização do trabalhador pela sua formação, bem como pela manutenção do seu emprego.

Desta forma, podemos destacar que a instalação de sistemas mais flexíveis e abertos de formação, bem como o desenvolvimento de capacidades de adaptação dos indivíduos, tão evidenciados nos documentos que direcionam as políticas educacionais, se mostram necessários para as empresas, que buscam explorar as inovações tecnológicas ao máximo, relacionando concretamente a educação aos ideários mercadológicos, com o objetivo de atender as demandas do mundo capitalista. Segundo Laval,

para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto os desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos. (LAVAL, 2004, p. 16)

Tendo como base esse raciocínio, dentro de uma sociedade marcada pela instabilidade nos mais diversos setores (profissional, social, familiar) e voltada para uma lógica de mercado, a escola deveria também preparar os indivíduos para as situações de incertezas.

A nova pedagogia, “não diretiva” e “estruturada com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incertezas”, nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos. (Idem, 2004, p. 17).

Desta forma, exemplificando as questões até então apresentadas, podemos verificar como a educação em uma sociedade que tem por objetivo responder às demandas do mundo da produção capitalista e da expansão do capital apresenta a formação do indivíduo, deve estar centrada na competência da organização, da comunicação, da adaptabilidade, no trabalho em equipe e na resolução de

problemas, pois, nos fazem pensar que estamos em um contexto de incertezas, onde devemos estar sempre preparados para as diversidades que se apresentam no decorrer do período produtivo, bem como, nas demais dificuldades de sua vida.

A partir dessa evolução tecnológica citada anteriormente, houve também a necessidade de se ampliar o acesso ao saber, pois este era necessário para a utilização da mesma e, conseqüentemente, através dessa ferramenta, houve a expansão do acesso a cultura. Importante neste momento também destacar esse processo de universalização da cultura, pois, além de alterações na forma de trabalho da escola, houve um crescente incentivo à universalização da mesma. Porém, conforme Laval (2004), a necessidade era uma cultura rápida, econômica e que custasse pouco, onde “mais pessoas são chamadas para o saber, mas é um saber que deve ser útil, servir à finalidade do bem-estar”. (LAVAL, 2004, p. 22)

Percebemos, portanto, de que forma o utilitarismo, que caracteriza o espírito do capitalismo, percebe a educação, que não se coloca contra a mesma, porém, a vê somente como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho. Para Laval, os

responsáveis políticos e econômicos, que querem combinar educação de massa e determinação mais restrita dos conteúdos pela utilidade econômica e social, não nisso acompanhados por certos reformadores pedagógicos bem imprudentes que, em nome da democratização, consideram que as crianças do povo não podem, a priori, receber cultura da elite. É o que faz o caráter, frequentemente, equívocos das noções de “democratização”, de “cultura de base” ou de “cultura comum”, noções que podem receber interpretações muito diferentes segundo os objetivos políticos e os valores que lhes servem de referência e que solicitam, então, elaborações avançadas. (LAVAL, 2004, p. 25).

Desta forma, trata-se de não ser contra o saber em geral, ou contra o saber para um grande número de pessoas, mas sim, contra a realização de um saber direcionado, onde utiliza-se um discurso de importância da aprendizagem cultural para, muitas vezes, possa-se deixar-se de lado conhecimentos importantes para o crescimento do ser humano e, conseqüentemente, sua participação ativa e crítica na sociedade.

Dentro dessa linha de pensamento, tendo a educação sentido somente em sua relação com a lógica de mercado, podemos destacar que o trabalho humano, quando qualificado através da educação, é um meio importante para o aumento da

produtividade e, conseqüentemente, do lucro do capital. Podemos destacar a relação com a teoria do capital humano¹⁹, que coloca a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, bem como o desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, valorizaria a si e, conseqüentemente, o capital.

Tem-se, portanto, a legitimação da ideia de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista, pois a educação é percebida como essencial para o desenvolvimento. Segundo Laval (2004, p, 25), “os economistas designam capital humano o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos” e que nos mostram a estreita relação entre educação e economia.

Desta forma, esse capital humano, fruto também de um trabalho educacional, reuniria no ser humano conhecimentos, qualificações, competências e características individuais que facilitariam a criação do bem-estar pessoal e econômico.

Tendo como referência essas mudanças na educação e, conseqüentemente, no sistema econômico, podemos trabalhar com a possibilidade do país tornar-se competitivo, que, segundo Coraggio (20002, p. 80), significa “ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças”. Convém ressaltar que tornar o país competitivo significa também, investir em capital humano.

Para que a real possibilidade de competição aconteça, um país deve atrair capitais que invistam na produção de bens e serviços exportáveis, com alta produtividade, qualidade e flexibilidade. Porém, segundo Coraggio (2000, p.80), para que isso realmente aconteça, é recomendado aos países o atendimento de alguns pré-requisitos, tais como:

- Uma oferta de força de trabalho social e tecnicamente flexível;
- Um eficiente complexo de serviços para a produção, integrado ao sistema global de redes de comunicação e transporte, de informação e financeiras;
- Redução de custos diretos, principalmente salários e serviços na produção;

¹⁹ Para o estudo da Teoria do Capital Humano, é fundamental consultar a obra “O valor econômico da educação”, de Theodore Schultz (1963).

- Redução de custos indiretos, principalmente as cargas fiscais usualmente necessárias para cobrir funções de um Estado ineficiente e/ou sobrecarregado de compromissos fiscais.

Desta forma, podemos observar que as reformas institucionais estão relacionadas a imposições políticas de elites nacionais e internacionais, demonstrando o poder de organismos multilaterais sobre os governos dos países em desenvolvimento. Ainda segundo Coraggio (2000, p. 82), o fator decisivo de poder dos organismos multilaterais não está necessariamente em seu aporte financeiro, mas em sua capacidade de interferir nas relações econômicas internacionais, onde ele cita como exemplo o FMI e o Banco Mundial, que impõem sua política econômica e os parâmetros²⁰ da relação Estado-Sociedade.

Seguindo ao pressuposto de que para sobreviver à concorrência do mercado, se conseguir ou manter um emprego, ou para ser cidadão do século XXI, seria necessário dominar os códigos da modernidade, propagou-se a ideia que somente através da educação isso seria possível. Ou seja, somente através dela seria possível manter a sustentação da competitividade, tão necessária para o crescimento do país.

Desta forma, a partir dos anos de 1990, houve vasta documentação internacional, direcionada por importantes organismos multilaterais, que disseminaram esse ideário através de diagnósticos, análises e propostas de solução que eram consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe (SHIROMA et al, 2002, p. 56). Convém destacar que todas essas orientações cumpriram papel importante nas definições das políticas públicas no país na área educacional e econômica.

Percebemos, portanto, que as justificativas apresentadas para a necessidade de reforma educativas utilizada nos países acima citados valem-se de uma retórica semelhante, que tem por objetivo produzir um consenso em torno da mesma. Nesse processo, são utilizados conceitos como “competência, excelência, mérito e produtividade” (SHIROMA, 2003, p. 64), que acabam por mobilizar professores no sentido da aprovação das mesmas.

²⁰ Segundo Coraggio (2000, p. 82), esses parâmetros são: equilíbrio fiscal, desregulamentação, privatização, descentralização.

A dificuldade de se contrapor a este discurso deve-se ao fato de que inseridos na “cultura da avaliação”, implementadas nas instituições educacionais durante o governo de FHC, estes termos adquirem tal valoração positiva que ninguém quer ser identificado com os antônimos: incompetente, medíocre, improdutivo. (SHIROMA, 2003, p. 64).

Nesse sentido, percebemos de que forma a implementação das reformas educacionais acontecem, sendo incorporadas ao trabalho dos professores, sem maiores atritos ou dificuldades.

No Brasil, a implementação desse ideário teve início com a elaboração do Plano Decenal, no governo de Itamar Franco²¹, ganhando concretude no governo de FHC. É conveniente destacar que desde o início da década, várias foram as publicações²² de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais que atuaram como arauto das reformas que se efetivaram no país no final do século XX.

Segundo Shiroma e Evangelista (2005), são dois os grandes projetos em andamento atualmente que comprovam as proposições internacionais para a América Latina e Caribe, que são: “*Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y del Caribe*” (PREAL) e o “*Plan de Cooperación*” (PC).

O primeiro – PREAL – é patrocinado pela UNESCO e está previsto para encerrar em 2015. Este seguiu-se ao *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe*, que iniciou em 1980 e encerrou-se em 2000, conforme comentado na introdução do trabalho. Convém destacar que ambos estão articulados as Conferências de Educação Para Todos.

E o segundo – PC – é patrocinado pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), contando com o apoio da OCDE, e resultou do Cumbrelberoamericano de Educación e da Conferência Iberoamericanos de Educación (1988).

²¹ Itamar Augusto Cautiero Franco – Governou o Brasil de 29 de dezembro de 1992 a 01 de janeiro de 1995. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/info_historicas/galeria_pres/galitamar/galitamar/?searchterm=ItamarFranco. Acessado em 15/07/2011.

²² Documentos produzidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990; pela CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe); pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); pelo Banco Mundial. (SHIROMA, 2003, p. 56-75)

Com base na relação entre políticas públicas educacionais e a influência de organismos multilaterais, elegemos o primeiro programa acima citado para fazermos uma análise quanto ao direcionamento das políticas. Portanto, no próximo capítulo serão analisados os documentos já citados, procurando verificar se suas proposições estão relacionadas com as políticas públicas educacionais para a formação de professores.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA PARA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NA DÉCADA DE 90

Como já relatado anteriormente, a década de 1990 foi marcada por significativas transformações na prática de formação docente, construindo e difundindo a imagem da educação como causadora do atraso e da pobreza social. Como forma de solucionar o problema, havia a necessidade de reformas na área educacional. Conforme Shiroma e Evangelista (2008, p. 35), as políticas educacionais, particularmente as de formação de professores, caminharam no sentido de uma “reconversão profissional para a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento social”.

No contexto da reforma educacional, foram sugeridas diversas iniciativas de requalificação, reciclagem e capacitação recomendadas por empresários, governos e organismos multilaterais. Destacamos, aqui, o PREAL, que utilizarelatórios de progresso educacional para monitorar o estado da educação em nível regional (América Latina), sub-regional (América Central e República Dominicana), nacional (países selecionados) e locais (distritos selecionados).

Conforme o site do Programa, o principal objetivo desses relatórios é o de sensibilizar o público sobre os problemas da educação e promover a responsabilidade pública na educação. Eles se baseiam na crença de que a transparência é vital para uma boa educação, bem como para que pais, estudantes e empresários saibam o que está sendo trabalhado nas escolas.

Os relatórios são concebidos como uma ferramenta de diagnóstico e de recomendações, avaliando o desempenho dos sistemas escolares a partir da análise de indicadores, tais como: resultados de aprendizagem, níveis educacionais da população, níveis de equidade, descentralização, investimento em educação básica, profissão docente, padrões educacionais e sistemas de avaliação.

Os relatórios explicitam as tendências predominantes em cada um desses campos, conceituando de “muito ruim” a “excelente” cada uma das áreas, descrevendo seu desempenho e fornecendo um conjunto de recomendações e ações políticas que poderiam ser usadas para encontrar soluções para os problemas identificados.

Para que estas propostas sejam operacionalizadas, são constituídas redes que ficam encarregadas de difundir as concepções dos organismos envolvidos, bem como, direcionar os processos de reconversão docente. (Idem, 2008, p. 36).

Conforme site do PREAL, as obras são realizadas e difundidas em parceria com uma rede de parceiros nacionais compostas por organizações da sociedade civil, incluindo organizações dedicadas a centros de pesquisa social e educacional, análise de políticas públicas e fundações de origem empresarial, além de empresas privadas, acadêmicas, sindicatos independentes e organizações da sociedade civil, mídia e organizações da Igreja.

Nessa rede estão envolvidos como parceiros as seguintes organizações:

- Faculdade de Ciências Sociais - FLACSO / Argentina
- Centro de Investigação em Educação e Ação - CEBIAE / Bolívia
- CPDOC -Fundação Getúlio Vargas / Brasil
- Fundação Lemann / Brasil
- Centro de Educação em Cultura e Comunidade Ação - CENPEC / Brasil
- Pesquisa e Desenvolvimento da Educação - CIDE / Chile
- PARTE Corporation / Chile
- Corporação para o Desenvolvimento da Educação Básica, Corpo Educación / Colômbia.
- Negócios Fundação para a Educação ExE / Colômbia
- Fundação Corona / Colômbia
- Fundação Omar Dengo / Costa Rica
- Fundação Equador / Equador
- Grupo Farol / Equador
- Alpha Center, Inc. / El Salvador
- Fundação Empresarial para o Desenvolvimento Educacional, FEPADE / El Salvador
- Associação de Pesquisa e Estudos Sociais e ASIES / Guatemala
- National Economic Research Center, CIEN / Guatemala
- América Latina Faculdade de Ciências Sociais FLACSO / Guatemala
- Education Foundation Ricardo Ernesto Maduro Andreu, FEREMA / Honduras
- Conselho Hondurenho da Empresa Privada, COHEP / Honduras
- Fórum de Educação da Nicarágua - Educar / Nicarágua

- Central University, UCA / Nicarágua
- Conselho do Sector Privado para a Educação Assistência CoSPAÉ / Panamá
- União Nacional dos estabelecimentos de ensino privados, UNCEP / Panamá
- Fórum de Educação / Peru
- Grupo de Análise para o Desenvolvimento GRADE / Peru
- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, FLACSO / República Dominicana
- Acção para a Educação Básica - EDUCA / República Dominicana
- Instituto de Estudos Avançados de Gestão - IESA / Venezuela
- Universidad ORT / Uruguai
- Universidade Católica Instituto de Educação - Avaliação / Uruguai

Segundo Delannoy e Sedlacek²³, citados por Shiroma e Evangelista (2008, p. 38), é fundamental a “importância das redes sociais e das redes de instituições de formação docente em nível superior, a exemplo do PREAL e da Kipus” para melhorar o trabalho dos professores.

Segundo os documentos do Banco Mundial, específicos para professores do Brasil, as redes têm se mostrado um dos catalisadores mais eficientes para a formação de professores e contínuo reforço de treinamento. (Idem, 2008, p. 38).

Essas redes têm por objetivo disseminar valores, diretrizes, orientações e conceitos, atuando sobre legisladores, gestores e formadores de opinião, tendo, portanto, papel fundamental na propagação de diretrizes internacionais por meio de organizações não governamentais e não governamentais regionais e locais. (SANTOS, 2004)

Como já citado anteriormente, a partir do final dos anos 1990, o PREAL organizou dois grupos de trabalho, um responsável pelos relatórios referentes à América Latina e Caribe, e o outro responsável pelos relatórios da América Central. Esses relatórios tinham por objetivos discutir as deficiências da educação oferecida às crianças em toda a região e propor algumas orientações para sua superação. A

²³ DELANNOY, F. e SEDLACEK, G. Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework. Banco Mundial.Human development department.Brazil country management unit Latin America and the Caribbean regional office.Report. n.20408-BR. May 2000.

partir desses relatórios, foram elaborados alguns Boletins também específicos por regiões, bem como, um boletim específico para o Brasil.

Portanto, para análise nesse trabalho, foram selecionados esses documentos específicos para a América Latina e Caribe, pois os mesmos fazem referência justamente às reformas educacionais do nosso país. Os documentos utilizados foram:

- Relatório “O futuro está em jogo”(1998 – Relatório Regional)
- Primeiro Boletim para a América Latina e Caribe “Ficando para Trás” (2001 – Relatório Regional)
- Segundo Boletim para a América Latina e Caribe “Quantidade sem Qualidade” (2006 – Relatório Regional)
- Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia” (2009 – Relatório Nacional)

Tendo como referência, portanto, essa influência exercida pelo mercado e por organismos internacionais, buscaremos, a partir de agora, apresentar esses documentos, bem como suas orientações acerca da reforma educacional para, na sequência, analisarmos os mesmos tendo como referência sua relação com a Reforma Administrativa do Estado, a precarização do trabalho docente e a teoria do capital humano.

Em 1996 o Diálogo Interamericano e a Corporação de Investigação para o Desenvolvimento (CINDE) criaram uma “Comissão Internacional sobre Educação, Igualdade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe”. Esta comissão foi parte fundamental de um Programa mais amplo – “Programa para a Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe – PREAL” – estabelecido pelo CINDE, em 1995, e foi composta por membros líderes das áreas da indústria, comércio, educação, governo e religião.

Foi solicitado a essa comissão que examinasse o estado da Educação, apresentando suas conclusões e recomendações para orientação das políticas. Eles se preocuparam em manter contato com pessoas fora do setor educacional, pois viam esse apoio como fundamental para as mudanças.

Os objetivos dessa comissão foram (Relatório PREAL, 1998, p. 2):

- construir consenso entre os diversos setores da sociedade em relação à necessidade de uma reforma educacional e criar novas parcerias;

- ampliar a base de apoio para a reforma, envolvendo líderes de fora do setor educacional.
- identificar novas e modernas abordagens sobre as políticas educacionais emergentes na região e em outras partes do mundo;
- monitorar o progresso na melhoria da política educacional.

Os membros dessa Comissão reuniram-se em Santiago/Chile, em janeiro de 1997, para analisar o conteúdo e a estrutura do relatório e estabelecer um plano de trabalho. Após esse momento, os profissionais do Diálogo Interamericano e do CINDE, com ajuda de diversos consultores, prepararam um projeto que foi analisado e revisado em uma segunda reunião que aconteceu em Washington/DC, em dezembro de 1997.

Desta forma, surge o Relatório *O futuro está em jogo* (1998), como resultado desse trabalho e reflete o consenso dos membros dessa Comissão Internacional sobre a Educação, a Igualdade e a Competitividade Econômica na América Latina e no Caribe. Do Brasil, fizeram parte dessa comissão: Emerson Kapaz²⁴, José Mindlin²⁵ e Celina Vargas do Amaral Peixoto²⁶ (Nesse momento pedimos desculpas

²⁴ Graduado em engenharia civil na Universidade Mackenzie, pós-graduado em Administração de Empresas na FGV, após uma especialização em administração financeira, passou então a exercer a função de sócio-gerente da ELKA Plásticos Ltda, empresa familiar do ramo de brinquedos. Foi um período onde a empresa passou por mudanças significativas, redefinindo sua atuação como empresa familiar e crescendo dentro do próprio setor de brinquedos, estando hoje situada entre as 10 maiores do setor. Foi presidente do Sindicato de Instrumentos Musicais e Brinquedos do Estado de São Paulo (1986 a 1992), envolvendo-se cada vez mais na renovação do pensamento empresarial do setor de brinquedos e da indústria paulista. Foi um dos fundadores da ABRINQ, entidade de classe nacional do setor, sendo seu presidente de 1989 a 1992, e da Fundação ABRINQ, criada para defender os direitos da criança e do adolescente, entidade pioneira na prática da responsabilidade social empresarial. Em 1992 decidiu disputar a presidência da FIESP, como candidato de oposição e, mesmo perdendo a eleição, abriu um importante espaço para a renovação de lideranças da entidade. A convite do então Governador de São Paulo Mario Covas, assumiu a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico de São Paulo, onde permaneceu de 1994 até 1998. Disponível em: http://dekassequi.sp.sebrae.com.br/emerson_kapaz%20.aspx Acessado em: 10/10/2011.

²⁵ Formou-se em Direito em 1936, pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Destaques da vida profissional de José Ephim Mindlin: Redator do "O Estado de São Paulo", de 1930 a 1934; Foi um dos fundadores da Metal Leve S/A, a partir daí passou a se interessar pelo problema do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro; Fazia parte de numerosos Conselhos e entidades, no Brasil e no exterior; membro do Conselho Superior da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), de 1973 a 1974; um dos fundadores da UNIEMP; membro do Conselho Deliberativo do CNPq e do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia; vice-presidente da Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, dirigiu, desde sua criação, em 1978, o Núcleo de Desenho Industrial e o Departamento de Tecnologia da entidade; recebeu o Prêmio Juca Pato como Intelectual do Ano de 1998; membro da Academia Brasileira. <http://www.sp.senai.br/portal/barueri/conteudo/jos%C3%A9%20ephim%20mindlin.pdf> Acessado em 10/10/2011.

pelas notas de rodapé bastante extensas, porém achamos necessário mantê-las na íntegra para que o leitor possa compreender a trajetória profissional dos citados, verificando sua pouca relação com a área educacional).

Para a Comissão, a boa qualidade das escolas é fundamental para o desenvolvimento econômico, a promoção da igualdade e o fortalecimento dos governos democráticos e, portanto, o relatório propõe uma série de medidas práticas para solucionar as graves deficiências das escolas, enfocando que essas recomendações eram base para o progresso na área educacional. Destacam também a necessidade da construção de um consenso sobre a necessidade dessas reformas para que as lideranças políticas consigam realizá-las plenamente.

Essa comissão oferece aos pais, ao governo, aos educadores, à comunidade empresarial, aos líderes políticos e aos organismos financeiros internacionais quatro recomendações chaves para a melhora da escola, que são (PREAL, 1998, p. 5):

1. Estabelecer padrões para o sistema de educação e medir o progresso na sua implementação.
2. Conceder às escolas e comunidades maior controle e responsabilidade sobre a educação.

²⁶ Bacharel em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1966. Curso de Pós-Graduação no Mestrado em Ciência Política e Sociologia do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro em 1970. Curso de Doutorado em Ciências Políticas sob a orientação do Professor François Bourricaud, Troisième Cycle de l'Enseignement Supérieur des Lettres et Sciences Humaines, Sorbonne, Université René Descartes e Fondation Nationale des Sciences Politiques em 1972. Suas Áreas de Especialização são Sociologia e Ciência Política. Diretora do Sebrae (1999); Diretora de Desenvolvimento Institucional da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro - Firjan (1997-1998); Diretora-Geral da Fundação Getúlio Vargas (1990-1997). Foi fundadora e Diretora do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) (1973-1990); Diretora Geral do Arquivo Nacional (1980-1990); Auxiliar de Ensino da Cadeira de Ciência Política do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (1968-1970); atuou como Membro fundador da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais; Membro do Conselho Técnico Científico do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (1986-1992); Vice-Presidente da Comissão Nacional do Guia Brasileiro de Fontes para a História da África, da Escravidão Negra e do Negro na Sociedade Atual criada em 1986; Membro da Comissão Especial para levantamento, preservação e organização do acervo privado documental dos Presidentes da República, criada por Decreto Presidencial de 1988; Membro da Comissão de Eventos Históricos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1988); Membro do Conselho Diretor da Fundação Getúlio Vargas (1989-2000); Membro do Comitê de Assessoramento de Alto Nível para a Criação do Centro Internacional de Estudos sobre o Desenvolvimento Sustentável (1992); Membro da Comissão de Estudos de História Diplomática (1992); e Membro do Conselho de Reforma do Estado do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, criado pelo decreto nº 1.738, de 08.12.95; Membro do Inter-American Dialogue, EUA (1990-2000); Membro da Comissão sobre Governança Global, Genebra (1992); Membro da Comissão de Ética Pública desde 1999.
http://www.iets.org.br/article.php3?id_article=113&id_qs=56 Acessado em 10/10/2011.

3. Fortalecer a profissão docente através de aumento dos salários, uma reforma do sistema de formação e uma maior responsabilidade dos professores para com a comunidade que servem.
4. Aumentar o investimento por aluno na educação básica.

O Relatório apresenta a educação como estando em crise, apresentando os seguintes indicadores:

- Notas muito baixas nas escolas;
- Baixo rendimento educacional;
- Falta de igualdade entre escola privada e pública.

Para eles, a economia aberta, a globalização e a tecnologia requerem um novo trabalhador, com conhecimento matemático e científico, capaz de se adaptar a situações que mudam com rapidez e, desta forma, justificam a importância da educação.

Ainda enfatizam que a crise da educação é produto da interação de quatro fatores:

- Avaliação inadequada do aprendizado dos alunos e do desempenho das escolas;
- Falta de autoridade e responsabilidade das escolas;
- Má qualidade do ensino;
- Pouco investimento por aluno nas escolas primárias e secundárias.

Para eles, o principal desafio para o desenvolvimento econômico, para a igualdade social e a democracia está na melhora do sistema de ensino, enfatizando que os problemas são sistêmicos e devem ser abordados em várias dimensões de uma só vez. Portanto, através desse primeiro Relatório, pretendiam apresentar algumas recomendações para a realização de uma reforma ampla no sistema educacional da América Latina e do Caribe.

Conforme o relatório, para melhorar a educação pública, é necessário que participem da reforma pessoas de todos os âmbitos da sociedade. Para eles, as pessoas que deveriam participar das reformas são os líderes políticos e empresariais, os pais e professores, com a seguinte justificativa (PREAL, 1998, p. 20 – 21):

- Líderes políticos: “devem se esforçar para criar um consenso pluripartidário sobre a reforma da educação, protegendo contra os

efeitos destrutivos do favoritismo político e vantagens partidárias; sensibilizar o público de que o sistema educacional sólido é essencial para o sucesso econômico, bom funcionamento das instituições e para o desenvolvimento democrático e adequado da sociedade civil.”

- Líderes empresariais: “estão tomando consciência da importância das escolas de alta qualidade para a produtividade, competitividade internacional e para o desenvolvimento econômico. As mudanças na educação não serão alcançadas sem a ajuda da comunidade empresarial, que poderá auxiliar com a experiência na gestão e finanças, com a contribuição de capital para apoiar novos programas e, sobretudo, através do seu apoio à políticos que são a favor da reforma. (Precisam de funcionários bem formados para tornarem suas empresas competitivas no futuro.)
- Pais: “é essencial a participação e comprometimento com a educação dos filhos, portanto, deve trabalhar com líderes da comunidade, professores e escola, exigindo a excelência do sistema educacional, contribuindo com seus próprios esforços e entusiasmos para atingir esse objetivo.”
- Professores: “é necessária sua participação no processo, porém, deve também assumir maior responsabilidade por seu desempenho profissional.”

Basicamente, esse documento apresentava 4 problemas fundamentais na educação, que eram: falta de padrões para a avaliação do aprendizado e do desempenho dos estudantes; falta de autoridade e de cobrança das responsabilidades no nível da escola; ensino de má qualidade e investimentos insuficientes nos níveis primário e secundário, que deveriam ser observados e alterados através de reformas.

Como seguimento, o Grupo de Trabalho responsável pelo Relatório de 1998 decidiu publicar relatórios periódicos sobre o progresso da educação, chamados de “boletim”, como ferramenta que permitiria cobrar melhor as responsabilidades e chamar a atenção para o resultado alcançado.

Esses boletins monitoravam as alterações em indicadores chaves do desempenho da educação, entre os quais estão: o desempenho dos estudantes,

verificado através de provas padronizadas; o número de matrículas; a quantidade de estudantes que se graduam; os gastos governamentais e a qualificação dos alunos.

Portanto, em 2001 foi publicado o primeiro boletim da educação na América Latina, que tinha por objetivo divulgar os resultados quanto ao acesso, qualidade e igualdade, nas reformas educacionais implementadas baseadas no Relatório de 1998.

Conforme esse boletim, apenas houve um progresso significativo, que diz respeito à expansão das matrículas, principalmente nos níveis pré-escolar e primário, porém também destaca que a qualidade continua baixa, que a desigualdade continua alta e que poucas escolas prestam contas aos pais e às comunidades que servem.

Destaca que a América Latina vai ficando para trás, conforme inclusive o nome do boletim, pois: os pontos nas provas e os níveis de educação continuam baixos, poucos alunos permanecem nas escolas e as desigualdades flagelam o sistema de ensino, pois os gastos públicos se concentram desproporcionalmente no ensino superior.

A partir desse momento, passamos a destacar somente o que diz respeito a mudanças na profissão docente, pois é esse o foco principal dessa pesquisa.

Esse boletim, elaborado em 2001, apresenta como “ruim” (nota D), o tópico que tem como objeto central o item: “Fortalecer a profissão docente aumentando os salários, reformando o treinamento e fazendo com que os professores prestem mais contas às comunidades que servem” (p. 18), pois, para eles, não houve praticamente alteração conforme a recomendação no Relatório elaborado em 1998.

Conforme o boletim,

para se ter um bom ensino, são precisos bons professores, que por sua vez necessitam bom treinamento, boa gestão e bons salários. Os professores latino-americanos, no entanto, tendem a ser inadequadamente treinados, mal pagos e mal geridos – o que torna difícil para eles realizar um bom trabalho. (Boletim PREAL, 2001, p. 18).

Portanto, percebe-se que para os responsáveis pelos boletins, o problema se concentra em duas questões: a falta de treinamento e a falta de um sistema de incentivos. O treinamento está relacionado ao tempo insuficiente de educação e à baixa qualidade da mesma, enfatizando que os programas de formação docente são

curtos e possuem um currículo altamente técnico, desprezando a prática real da sala de aula. Também destacam que os programas sofrem em “consequência de um corpo docente de baixo prestígio e pouca qualificação, muita ênfase em técnicas e preleção e muita pouca atenção às técnicas de ensino apropriadas para estudantes em desvantagem” (Idem, p. 19). A isto tudo, acrescentam ainda a fraca qualidade da educação elementar e secundária que muitos aspirantes ao magistério recebem, o que dificulta o processo de aprendizado.

Como sugestão, citam países latino-americanos como Colômbia e Peru, que voltam-se para o treinamento no emprego como forma de compensar as inadequações da formação tradicional dos professores antes do emprego, que tem por objetivos (Idem, p. 20):

- atualizar o conhecimento e as habilidades pedagógicas dos professores de fraca qualificação;
- dar conhecimento especializado em matérias onde for diagnosticada uma clara deficiência;
- facilitar a introdução de reformas educativas, inovações curriculares, novas técnicas ou novos livros-textos;
- constituir-se em componente essencial para o desenvolvimento de carreira.

Destaca também que esses são programas de curto prazo e nem sempre de qualidade e relevância, tampouco com impacto no aprimoramento profissional, havendo muitas vezes somente premiação pela acumulação de certificado, sem incentivo na aplicação na prática do que aprenderam.

Outro fator interessante diz respeito a avaliação de desempenho dos professores, sendo esta destacada como algo crucial para a reforma.

Reformas cruciais, como avaliações de desempenho, vinculação dos salários ao desempenho, e permissão para que os diretores afastem os professores medíocres são praticamente inexistentes. De modo similar, poucos são os esforços feitos para reconhecer, apoiar e recompensar o ensino de qualidade superior nas salas de aulas. Em consequência, o magistério não é uma profissão altamente respeitada. O prestígio é baixo, a moral é fraca e o desempenho é medíocre. (Idem, p. 20).

Também fazem a relação com a questão salarial, onde destacam que os sistemas de remuneração não produzem o tipo de excelência docente

necessária, pois, o valor não é significativo para atrair os melhores candidatos; a remuneração não premia os melhores docentes, bem como os baixos salários não atraem bons professores para escolas desfavorecidas, pois, conforme o boletim, bons professores preferem escolas privadas de alta qualidade.

Fazem referências, ainda, a questões não-monetárias que prejudicam o bom ensino, como: “ausência de avaliações regulares de desempenho, apoio em sala de aula e reconhecimento profissional.” (Idem, p. 21). Para eles, a maioria dos países ainda não estabeleceu padrões para avaliação dos professores e de seu desempenho, o que dificulta o gerenciamento da qualidade dos mesmos. Já em relação ao reconhecimento profissional, destacam:

A maioria não ganha pelo tempo despendido no planejamento das aulas e em outros preparativos para as salas de aulas. Os incentivos para trabalho em equipe – e o sentido de missão escolar comum que ele desenvolve – são praticamente inexistentes. Os professores iniciantes raramente recebem orientação dos mais experientes. Os diretores carecem das habilidades e da autoridade para transformar o pessoal de suas escolas em equipes coesas. E os bons professores raramente recebem reconhecimento público ou profissional dos administradores das escolas, dos colegas ou dos pais dos alunos. (Idem, p. 22).

Segundo esse segundo boletim, havia na época esforço para melhorar os incentivos não-monetários, porém a maioria era de curta duração e politicamente carregados, além de ainda terem sido feitas poucas pesquisas para verificarem quais incentivos aos professores produziram maior impacto no aprendizado dos alunos.

Esse grupo de trabalho que organizou o Relatório de 1998 e o Boletim de 2001 concluiu seu ciclo em 2003 e foi seguido pelo Conselho Consultivo do PREAL, que, como o primeiro grupo, é não governamental independente. O Conselho, além de elaborar os próximos boletins, também trabalha com assessoria e ideias com o objetivo de orientar as atividades do PREAL.

O Boletim “*Quantidade sem Qualidade*”, publicado em 2006, é a continuação dos dois primeiros boletins e, assim como seus predecessores, analisa os desafios na educação e o progresso na implantação das quatro políticas propostas no “O futuro está em risco”. Este terceiro boletim teve como revisor final

da versão em português a Fundação Victor Civita e como integrante do Conselho Consultivo do PREAL, o brasileiro Paulo Renato de Souza²⁷.

Neste boletim, também está registrado que “os esforços para melhorar a qualidade e a responsabilidade dos professores ainda não mostra mudanças mensuráveis nos processos de sala de aula”. (BOLETIMPREAL, 2006, p. 5). Continuam apresentando a formação como deficiente, mostrando que apesar da expansão das matrículas, ainda são grandes as falhas na educação dos professores. Outro dado interessante é a inferiorização dos profissionais que escolhem essa área:

Outro fator que deve ser levado em conta é que raramente os professores têm a melhor preparação quando são comparados com outras pessoas da sua geração. Muitos tiveram notas inferiores às de seus pares e escolheram o magistério como a última alternativa para entrar numa faculdade, e não por uma verdadeira vocação. Entretanto, o Chile e a Guatemala podem ser exceções. Estes dois países parecem recrutar candidatos mais qualificados. No Chile, esta é uma resposta parcial aos salários mais altos. (Idem, p. 17).

De modo geral, apresenta que a formação de professores continua enfatizando a teoria em detrimento da prática, e frequentemente está desligada das necessidades da sala de aula e dos currículos, além de não promover exames de seus formandos como condições para a obtenção do emprego.

²⁷ Paulo Renato Souza ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, o de secretário da Educação do estado de São Paulo (1984–86) no governo Franco Montoro e o de reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987–91) durante o governo Quéricia. Durante os anos 1970 serviu à Organização Internacional do Trabalho (OIT) como diretor-associado do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe, e outras agências da ONU. Como funcionário da OIT, Paulo Renato tinha passaporte diplomático. Formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu mestrado na Universidad de Chile e o doutorado na Unicamp – na qual também tornou-se professor-titular de Economia. Foi um dos fundadores do PSDB em 1988, e foi o ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002. Dentre as suas maiores realizações à frente do ministério da Educação, estão a Universalização do acesso no Ensino Fundamental, o ENEM e o SAEB. Em 2006 foi eleito deputado federal pelo PSDB paulista. No dia 27 de março de 2009 licenciou-se do mandato de deputado federal para assumir a secretaria de Educação do estado de São Paulo no governo José Serra (PSDB), substituindo Maria Helena Guimarães de Castro. Em 16 de dezembro de 2010, pediu demissão do cargo de Secretário da Educação de São Paulo. Paulo Renato também fez parte do Conselho Consultivo da Fundação Santillana, uma instituição espanhola com atuação também na América Latina. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Renato_Souza Acessado em: 15/10/2011.

Outro fator bem significativo nesse boletim e que está bem mais presente, é o fato da cobrança da responsabilidade do professor, pois, segundo os redatores do boletim,

Ninguém exige responsabilidade da maioria dos professores do setor público—diretores, sociedade ou governos. Os salários não estão atrelados ao desempenho em praticamente nenhum país. Demitir um professor por mau desempenho é quase impossível. A excelência do ensino é raramente recompensada, ou ainda reconhecida. Os professores quase nunca recebem o apoio que precisam para diagnosticar os problemas e melhorar as suas habilidades. (Idem, p. 18).

Para eles, o pagamento dos professores deveria estar relacionado ao seu desempenho, pois, conforme eles, professores medíocres ganham tanto quanto bons professores, porém destacam que pouco ainda foi realizado nesse sentido, pois há resistência dos sindicatos, o que dificulta a implementação, bem como a avaliação dessa experiência. Também faz citação às gratificações por desempenho, colocando ela como uma alternativa para a melhora da educação.

Outro item também apresentado nesse boletim, é em relação ao incentivo não-monetário, que não acontece. Segundo esse boletim, esses incentivos seriam: “padrões claros sobre o que devem fazer e atingir; estabilidade no emprego por bom desempenho; prestígio e reconhecimento social e oportunidades para o crescimento profissional, incluindo estratégias de ascensão na carreira e o tratamento como um profissional competente”. (Idem, p. 19)

Quase nenhum destes se aplica aos professores das redes públicas na região. Nenhum país tem estabelecido ainda parâmetros claros de desempenho ou de resultados para os professores. Todos os docentes —bons ou maus— têm estabilidade no emprego. A docência é considerada como uma profissão de baixo prestígio. Poucos se deparam com oportunidades atraentes de crescimento profissional. A maioria não está obrigada a prestar contas a seus supervisores nem às comunidades às quais atendem. (Idem, p. 19).

Deixam, portanto, bem claro a orientação de se promover reformas educacionais no sentido de responsabilizar unicamente os professores pelo seu desempenho, bem como, premiá-lo ou puni-lo, conforme o caso.

Já em 2009 surge o primeiro “*Boletim da Educação no Brasil*”, que é resultado de um amplo estudo da realidade educacional no país e foi patrocinado e executado

pela Fundação Lemann, organização sem fins lucrativos, voltada para a melhoria da educação pública no Brasil, tendo o auxílio técnico do PREAL.

No documento, os agradecimentos quanto ao auxílio no levantamento e tratamento dos dados, checagem de fontes e informações e revisões de texto, foram feitos ao IBGE, Inep, Insper, NEPP, André HolloCapella, Cibele Yahn, Fabiana de Felício, Gabriela Moriconi, Iara Prado, José Roberto Rus Perez, Naércio Menezes, Rafael Neves e Valéria Rocha. Já os agradecimentos aos que participaram da sessão de atribuição de notas, foram para Amaury Gremaud, Arthur Fonseca Filho, Daniel Cara, Fátima Alves, Fernando Coelho, Francisco Soares, Guiomar Namó de Mello, Lina Katia, Márcio da Graça, Nilma Fontanive, Peter Graber, Ricardo Madeira e Teresa Pontual. Apesar de extensa essa relação, achamos necessário apresentá-la para que o leitor saiba que vários autores expressivos na literatura brasileira sobre a formação de professores fazem parte dos colaboradores do Programa.

Segundo o boletim,

o Brasil pode se orgulhar de algumas conquistas na educação de sua população nas últimas décadas. As matrículas cresceram, as desigualdades de acesso à escola diminuíram e o país construiu sistemas de avaliação tecnicamente sólidos. Entretanto, por ter começado tarde em relação aos países mais desenvolvidos, ou mesmo, a alguns vizinhos, a situação atual do ensino no país é muito preocupante. Ainda que os alunos tenham sido matriculados em massa, seu desempenho médio nos exames é ruim e não parece melhorar. Muitos abandonam a escola cedo e os mais pobres, mesmo tendo conseguido alcançar maior escolaridade, são os primeiros que saem antes de completar doze anos de estudo. (BOLETIM PREAL, 2009, p. 7).

Com base nessa afirmação, o presente boletim tem como objetivo apresentar os principais pontos que podem auxiliar o país na busca pela melhora na qualidade da educação, pois, segundo eles, “na economia do conhecimento, a educação é a chave para a produção de riquezas e para que cada indivíduo – e, portanto, a sociedade como um todo – alcance um melhor padrão de vida.” (Idem, p. 8)

Esse boletim também mostra que a escolarização dos professores aumentou, mas a qualidade dos cursos de formação ainda é precária e, como consequência, nem sempre os professores estão preparados para a sala de aula. Conforme o boletim, a profissão do magistério é muito pouco atrativa no Brasil para jovens em início de carreira. Os salários ainda baixos, a progressão profissional

limitada e o pouco prestígio social afastam os melhores alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e da docência.

Como resultado, grande parte dos estudantes que decidem seguir essas carreiras partem de uma educação básica muito ruim: os dados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) mostram que 30% dos que ingressam nos cursos de Pedagogia e licenciatura estão entre os piores alunos do ensino médio. Além disso, mesmo entre os graduandos dos cursos de formação docente, 20% afirmam que a carreira de professor é uma segunda opção nos seus planos profissionais: apesar do diploma, só irão para o magistério caso não consigam exercer outro tipo de atividade. (Idem, p. 35).

Segundo o boletim, garantir bons salários e uma carreira que valoriza o esforço e a capacidade dos professores é uma maneira de tornar a profissão mais atrativa para os jovens.

O boletim também apresenta que a escolaridade dos professores aumentou, passando na época de 19% para 61% o número de professores com formação universitária, porém também destaca que isso não garantiu o preparo dos professores para a atuação em sala. Também apresentou uma melhora na remuneração docente, porém insignificante para atrair os melhores para a profissão.

Para eles, a garantia do aprendizado estaria em uma gestão competente da carreira docente, juntamente com a formação de qualidade e o salário competitivo. Segundo eles, a legislação regulamenta a entrada na profissão exclusivamente por concurso, a promoção baseada na titulação e no tempo de serviço e a estabilidade na função. Porém, destacam que ao adotar a titulação e antiguidade como principais incentivos para as promoções, a valorização do mérito e do esforço ficam para trás e que uma avaliação por desempenho teria um impacto mais positivo no ensino, onde os melhores professores seriam valorizados e os cujo perfil não condiz com as atividades de ensino, poderiam ser afastados.

No documento, todas essas mudanças na carreira docente, são apresentadas como necessárias para a “valorização” dos profissionais capazes e para o apoio aos com dificuldades. No período de elaboração do boletim, as propostas de reforma com esse sentido incluíam (Idem, p. 38-39):

- Mudanças no recrutamento – seleção de docentes baseado em um conjunto de competências que o professor deve dominar para fazer um bom trabalho em sala.

- Avaliação dos docentes – implementação de avaliações sistemáticas de desempenho, ajudando o professor a se desenvolver, contribuindo para o fortalecimento da carreira.
- Apoio para o aperfeiçoamento constante – programas de tutoria, onde os professores contam com profissionais mais experientes para observá-los e ajudá-los.
- Melhoria nos planos de carreira – para manter bons professores em sala, além de diminuir a rotatividade.
- Políticas de pagamento de bônus e incentivos – porém, se a remuneração não tem nenhuma conexão com a qualidade do trabalho do professor, dificilmente ele terá motivação para se sobressair nas suas funções.

Temos, portanto, basicamente nos documentos, orientações para a construção de consenso para a necessidade de reformas, pois apresentam a educação como problemática e ineficaz; o incentivo para a entrada de líderes políticos e empresariais no direcionamento do setor educacional; o foco na educação com o objetivo de formação do trabalhador eficiente, capaz de tornar as empresas competitivas em um cenário internacional; e a desvalorização dos profissionais da educação, pois os colocam como sendo sem qualificação, sem responsabilidade em seu trabalho e inferiorizando quem escolheu essa profissão.

Com base nessas informações, passaremos a seguir a analisar essas proposições apresentadas, relacionando com a reforma do Estado, a teoria do capital humano e a precarização do trabalho docente.

3.1 O PREAL e sua influência na Reforma do Estado

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a partir da década de 1980, o neoliberalismo passou a exercer forte influência no sistema macroeconômico e, a partir do início da década de 1990, essa influência abrangeu também o sistema educacional, que vem sendo regido pelos princípios da economia e, portanto, das regras do mercado. “Segundo esta perspectiva, os alunos e seus respectivos pais são vistos como consumidores e, o ensino como produto a ser oferecido pela escola/empresa” (FIGUEIRÓ, 2005, p.1)

Essa perspectiva propõe uma alteração no papel do Estado em relação à Educação e modifica, substancialmente, a dinâmica de funcionamento das escolas públicas, pois o Estado passa a ter um papel limitado e reduzido nas suas funções de provedor maior das condições estruturais e econômicas do ensino, mas mantém seu poder de controle fortemente acentuado. Conforme Figueiró,

sua ação de regulador e controlador assenta-se na imposição de um currículo nacional comum e de avaliações padronizadas dos resultados da aprendizagem dos alunos e do rendimento das escolas (Idem, 2005, p. 2)

Fica, portanto, claro que na educação os investimentos são focados no treinamento dos indivíduos, pois esse é o fator primordial para o desenvolvimento econômico e social, onde importa a liberdade de mercado, “no qual tem a chance de progredir e sair-se bem, na escola e no trabalho, a pessoa quem pelo seu esforço individual, apresentar melhor desempenho. (Ibidem, 2005, p. 2)

É, portanto, importante compreender que isto tudo está inserido em um processo amplo de reforma de Estado, influenciado por agências internacionais. Nesse contexto, que pretendemos relacionar a reforma do Estado brasileiro com os documentos do PREAL apresentados anteriormente, buscando destacar sua proximidade.

Como verificamos no decorrer do estudo, em vários momentos é destacada a relação da formação inadequada dos professores com a fraca aprendizagem dos alunos. Percebemos que diversas produções na área acadêmica discutem esse assunto, pois ele foi utilizado como aporte para se promulgar a necessidade de reforma na área educacional. Segundo os documentos analisados, a má qualidade do ensino era um fator fundamental para a baixa qualidade da educação e, portanto, deveria ser organizada uma reforma do sistema de formação do professor, bem como deveria ocorrer uma maior responsabilização do mesmo para com a comunidade a que servem.

Nesse sentido, foi realizada a reforma na área educacional onde foi disseminado que o objetivo da mesma era preparar melhor os professores, pois assim, conseqüentemente, seria elevada a qualidade da educação. Porém, conforme Bazzo (2006), o objetivo principal da reorganização das políticas educacionais foi o de responder às demandas do mundo da produção capitalista e

da expansão do capital, pois, segundo a análise de algumas reformulações ou propostas na política de formação de professores (currículo estruturado por competência, avaliação de desempenho dos professores e sua relação com o desempenho dos alunos, ênfase nas noções de eficiência e eficácia (BAZZO, 2006, p.36) podemos verificar a relação entre o processo de acumulação capitalista e a formação do trabalhador (flexível, eficiente, preparado para se adaptar a situações que mudam com rapidez) e não com a importância de um verdadeiro ensino de qualidade.

Este objetivo de atender às demandas do mundo capitalista está relacionado também à necessidade de atender orientações de agências internacionais. Nesse sentido, o BM, o BID e a ONU configuram-se como importantes interlocutores da agenda brasileira no campo educacional. Segundo Dourado,

é notório o papel que esses organismo exercem no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação. (DOURADO, 2002, p. 238)

Nesse sentido, destacamos que o principal financiador do PREAL é o BID e que este traz orientações para a área educacional. Segundo Castanho (2003), são três as principais orientações das agências internacionais que ganham destaque nesse âmbito, que são: a política de privatização, a de avaliação institucional e a de formação de professores (detalhado no presente documento nas páginas 42 e 43).

Relacionando aos documentos analisados nesse trabalho e as mudanças na área educacional a partir da LDB 9394/96, podemos citar que a *política de privatização* está presente nos mesmos, pois fazem referência à importância da autonomia das escolas, bem como a necessidade da substituição do Estado pelo setor privado em alguns setores, como a da educação profissional, aproximando a escola das empresas e, conseqüentemente, favorecendo a cultura empresarial.

Também destacamos a presença da *política da avaliação institucional* nos mesmos, pois prioriza nos seus textos padrões específicos da cultura empresarial, quando destaca a importância da produtividade, da competitividade internacional, da necessidade da avaliação por desempenho para a melhora da qualidade da educação.

Podemos também perceber as orientações para a *política de formação de professores* propostas nos documentos e sua relação com as alterações ou propostas de mudanças na última década, que estão relacionadas à priorização do conhecimento sobre a prática, às cobranças individualizadas, a regulação e a fragmentação do trabalho pedagógico, as competências como política de formação e a avaliação docente (está sendo implantado atualmente).

Com base nessa análise e com o conteúdo já destacado no trabalho, podemos fazer a relação com a proposta neoliberal de reforma, que tem como um dos objetivos a privatização. No caso da educação ela se dá não através da transferência total para agentes privados, mas sim através de uma mudança de gestão, que implanta modelo de gerência privada, que enfocam a gestão local e a parceria com grupos e instituições de fora do Estado (BAZZO, 2006). Nesse sentido, percebemos o porquê da intensificação das propostas de autonomia e do uso de termos específicos da área empresarial.

Importante também destacar que nesse novo sentido de gerência escolar ocorre a possibilidade de interferência de grupos de fora do setor educacional no processo. Com a retirada do Estado através de projetos e programas repassados ao público não-estatal, somente mantendo o repasse de verbas, ocorre a transferência do controle político-ideológico para essas organizações, que coordenam e regulam todo esse processo para o mercado. Nesse sentido, toda a lógica de mercado, voltada para questões como competitividade, reestruturação produtiva e empregabilidade recaem na área educacional.

O primeiro documento oficial brasileiro que sinaliza o alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi elaborado no governo do presidente Itamar Franco. Conforme Shiromaetall (2004, p. 62), “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”, destacando que os documentos seguintes ao Plano Decenal expressam as diretrizes traçadas por esses organismos.

Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 87), os documentos nacionais a partir desse momento apresentavam dois pontos particulares para reforma educacional, que referiam-se um à prática escolar (sistema de avaliação, livro

didático, material pedagógicos, currículo, gestão escolar, relação professor e aluno); e o outro relacionado à formação docente.

A primeira mudança significativa na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDB 9.394/96 (Art. 61, 62, 63), que possibilitara ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetando a formação do professor da educação básica para o ensino superior. Segundo Teixeira,

as agências formadoras e seus respectivos cursos de formação (magistério, no ensino médio; pedagogia e licenciaturas, no ensino superior) foram considerados inadequados para a preparação do professor de novo perfil. Nesse sentido, embora os documentos que autorizam e justificam as mudanças tenham advertido para a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os ISE, estes últimos deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada de professores – e ao ensino. (TEIXEIRA, 2009)

Para a autora, essa iniciativa procurava atender à orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão e atribuindo forte ênfase à formação pela prática.

Tendo por base essas alterações já propostas, são implementados os Referenciais para a Formação de Professores²⁸ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica²⁹. O primeiro documento propõe um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo ideário da formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica. Essas mesmas bases e objetivos serão confirmados posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esses documentos, além de admitir a necessidade de investimentos na educação, propõe algumas tendências para a formação do novo perfil profissional do professor, que deveriam ser capazes de dotá-lo de competências necessárias para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, mesmo em situações desfavoráveis. Desta forma, propõe que a formação de professores seja orientada

²⁸Elaborado pelo MEC e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) em 1998.

²⁹BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002

pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações problema e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores. (TEIXEIRA, 2009)

Nesse sentido, temos vários aspectos que podem ser relacionados à pesquisa realizada nos documentos do PREAL, pois esses documentos apontam justamente para construção de competências específicas, o privilégio de aprendizagens específicas e não de um conhecimento geral, além da imediatização do processo.

Outro fator a ser levado em consideração, é a reflexão sobre a prática, citada nos referenciais, que apontam para uma compreensão da formação docente como um processo contínuo, destacando a necessidade de atualização constante.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63)

Tem-se, portanto, expresso o caráter de continuidade e permanência da formação do professor que, como qualquer outro profissional da sociedade contemporânea, deveria ter clareza sobre a obsolescência dos saberes em uma realidade em constante mudança, devendo constantemente buscar atualização.

A partir da análise dos documentos aqui apresentados, podemos afirmar que os mesmos apontam para o alinhamento com as proposições dos organismos internacionais, evidenciando a preocupação com a criação de formas de interferência na prática educativa desenvolvida pelos professores através da formação continuada.

3.2 A formação do capital humano nas proposições do PREAL

O substrato teórico básico do neoliberalismo é a “teoria do capital humano”, pertinente à Economia da Educação, que surgiu nos Estados Unidos e Inglaterra na

década de 1960, vinculada à ideologia desenvolvimentista do período pós II Guerra Mundial, onde a economia era vista como eixo central e propulsor do desenvolvimento.

A teoria do capital humano na atual sociedade do conhecimento tem como propósito preparar o indivíduo para competir no mercado por uma vaga de trabalho, em uma sociedade com baixa oferta de emprego.

Segundo Drucker, “os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os “trabalhadores do conhecimento” – executivos que sabem como alocar conhecimento para uso produtivo” (DRUCKER, 1999, p. XVIII). Portanto, o desafio econômico desse momento passou a ser a produtividade do trabalho com conhecimento e do trabalhador com conhecimento.

Ainda segundo Drucker, escrevendo em 1999, no passado o conhecimento tradicional era genérico, onde as pessoas sabiam o suficiente para compreender muitas coisas, mas não o suficiente para fazer muita coisa. Para ele, naquele momento, conhecimento se provava em ação. Portanto, conhecimento é informação eficaz em ação, focalizada em resultado, sendo estes vistos fora da pessoa, na sociedade e na economia.

Nessa sociedade do conhecimento são percebidos conceitos qualitativos como formação para a competitividade, qualidade total, qualificação e formação flexível (FRIGOTTO, 1995), onde a educação vem deixando de ser parte do campo social e político para ser conduzida ao campo do mercado. Nesse sentido, o campo de ação das já citadas agências internacionais se alarga na medida em que desenvolvem ações diretamente voltadas para o comando das reformas educacionais, como é o caso dos documentos do PREAL. Nesse sentido, os documentos do PREAL analisados demonstram tal relação, pois trazem nas suas proposições conceitos como produtividade, competitividade, avaliação por desempenho e formação constante.

A função da educação para os organismos internacionais é basicamente em relação à obrigação da promoção da empregabilidade, agora e por toda a vida (graças a formação continuada), visando a manutenção dos recursos humanos utilizáveis e rentáveis. Esta questão pode bem ser relacionada às mudanças propostas na área educacional, pois há incentivo constante a continuidade dos estudos, tanto para os professores, quanto a população em geral. Os documentos

do PREAL analisados deixam bem claro esse objetivo, pois exploram também o número de matrículas, a quantidade de estudantes que se graduam.

Com esse ideário, o trabalhador deveria estar em um constante processo de aprendizagem, pois ele não é mais definido em termos de emprego, mas sim pela aprendizagem acumulada, devendo saber aplicar esse aprendizado às mais diversas situações. Também é utilizado nesse momento princípios da individualidade, pois o mesmo é responsável por todo esse processo, bem como pela manutenção do seu emprego.

Nesse sentido, podemos perceber a lógica do mercado atrelada à educação, pois o reduz o processo educacional somente à questões profissionais, onde o aprendizado está relacionado basicamente a formação de trabalhadores que satisfaçam os interesses privados, tendo sentido somente dentro do serviço que prestam às empresas e à economia, onde o “homem flexível” ou o “trabalhador autônomo” ganham cada vez mais espaço.

Desta forma, a formação do indivíduo deve ser focada na competência da comunicação, da organização, do trabalho em equipe e na resolução de problemas, pois ele deve sempre estar preparado para qualquer tipo de adversidade que se apresentar (Laval, 2004, p. 16)

Nos documentos analisados, pode-se perceber a constante preocupação com a manutenção dos estudantes no sistema educacional, pois os níveis de evasão, repetência, bem como o ingresso também são analisados. Eles deixam bem claro que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, porém em nenhum momento demonstram preocupação com o desenvolvimento que tem como premissa a apropriação, por todos, dos conhecimentos necessários ao julgamento e raciocínio no vida, nos setores intelectual, social, econômico e profissional.

3.3 O processo de precarização do trabalho docente implícito nos documentos do PREAL

São vários os fatores que podem ser analisados quando confrontados os documentos analisados com as mudanças na área educacional a partir da LDB 9394/96, tendo como referência a precarização do trabalho docente. Tomaremos como referência a *responsabilização docente*, a *formação em serviço* e a *avaliação de desempenho*.

O trabalho docente, apesar de enaltecida sua importância, acabou em um processo de desvalorização e perda do controle sobre seus meios de produção, do objeto do seu trabalho e da própria organização da sua atividade (BRZEZINSKI, 2002, p. 12), acabando por surgir um novo perfil de professor, que, segundo Scalcon

Agora chamado de profissional – que, perante a possibilidade de realização de múltiplas tarefas, preconiza a eficiência, a resolução rápida de problemas, a iniciativa própria, a criatividade e o conhecimento dos mecanismos da produção. Na procura da substituição do modelo anterior, ocorre agora, não só no trabalho industrial, o deslocamento do eixo da rigidez para a flexibilidade, da desqualificação para a qualificação, da fragmentação para a interação. (SCALCON, 2005, p. 110)

Desta forma, percebemos a alteração nos objetivos educacionais, que passam a formar dentro de uma perspectiva voltada para a competência, eficiência e eficácia, pressupostos da lógica de mercado, como já apresentado anteriormente.

Nessa perspectiva de eficiência e eficácia, podemos relacionar aos documentos analisados, quando eles não apresentam insistentemente a responsabilização dos professores pela sua formação, pelo resultado da aprendizagem, bem como pela qualidade da educação. Frequentemente nos relatórios e boletins analisados, são propostos que os professores assumam maior responsabilidade por seu desempenho profissional, enfatizando a deficiência dos cursos de formação docente que tem pouca duração, currículos altamente técnicos e corpo docente com pouco prestígio e qualificação. Para eles, é necessário que os professores busquem constante aperfeiçoamento, preferencialmente treinamentos no emprego, como forma de compensar as inadequações da formação inicial.

Porém, normalmente os cursos de treinamento ou capacitação em serviço não são realizados como um processo de uma real formação continuada, na qual o professor engaja-se num estudo crítico e profundo, com base na sua atuação concreta e em conjunto com seus demais pares, que possa conduzi-lo à construção do conhecimento, ligando os conteúdos à prática, ao contexto das instituições e às experiências já conquistadas.

Outra questão diz respeito à responsabilização somente do professor. Não podemos excluí-lo da responsabilidade sobre o resultado do seu trabalho, porém é necessário compreender que ele não é o único responsável pelo sucesso ou

fracasso da aprendizagem dos seus alunos. Questões políticas, sociais, estruturais, de gestão, bem como outras aqui não destacadas, contribuem para o bom ou mal resultado nesse processo. É, portanto, injusto responsabilizá-lo sozinho pela má qualidade de seu trabalho.

Interessante também destacar como os documentos analisados inferiorizam os profissionais da educação, pois os apresentam como aqueles que têm menor preparação quando comparados aos estudantes de outros cursos, como também destacam que muitos estão nessa área por não terem outra alternativa. Isso demonstra como dentro desse discurso já fica pré-estabelecido à baixa qualidade dos profissionais dessa área.

Tendo essa como uma das referências, buscam também nos documentos apresentar a importância da avaliação dos professores por desempenho, pois, para eles, essa seria uma forma de melhorar a qualidade da educação. Conforme seus documentos, a avaliação deveria estar vinculada ao salário e a estabilidade no emprego, bem como os bons professores deveriam ser premiados. (PREAL, 2001, p. 20)

Desta forma, tem-se, portanto, apontadas as relações que podem ser destacadas com base na responsabilização docente, na formação em serviço e na avaliação de desempenho observando-se os documentos apresentados pelo PREAL para a América Latina e também especificamente para o Brasil com as mudanças na área educacional a partir da LDB 9394/96.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo apresentar a relação entre as reformas educacionais para a formação de professores após a LDB 9394/96 e as proposições do PREAL, programa mantido por organismos multilaterais e que tem por objetivo, conforme seus documentos, contribuir para a melhoria da qualidade e pela igualdade da educação.

A metodologia utilizada na realização desta pesquisa compreendeu o estudo de referencial teórico-descritivo sobre políticas de formação de professores relacionadas ao PREAL e foram utilizadas fontes primárias e secundárias como principal subsídio para a análise das Políticas Neoliberais, das Reformas Educacionais e do PREAL, para compreender a proposição da formação dos professores nesse contexto.

Para realização do trabalho, escolhemos para análise 4 documentos que estão direcionados diretamente para a América Latina e para o Brasil, que são: Relatório “O futuro está em jogo”, Boletins “Ficando para Trás” e “Quantidade sem Qualidade”, para a América Latina, e o Boletim “Saindo da Inércia”, especificamente para o Brasil.

Nesses documentos foram analisados de que forma foram propostas as modificações na reforma educacional e qual a sua influência nas políticas públicas de profissionalização docente, tendo como referências a reforma administrativa do Estado, a política de capital humano e a precarização do trabalho docente.

Conforme o site do Programa, o principal objetivo desses relatórios é o de sensibilizar o público sobre os problemas da educação e promover a responsabilidade pública na educação. Os mesmos são concebidos como uma ferramenta de diagnóstico e de recomendações, avaliando o desempenho dos sistemas escolares a partir da análise de indicadores, descrevendo seu desempenho e fornecendo um conjunto de recomendações e ações políticas que poderiam ser usadas para encontrar soluções para os problemas identificados.

Esses relatórios buscam construir consenso sobre a necessidade das reformas educacionais, bem como de ampliar a base de apoio fora do setor educacional. O consenso serve para facilitar a implementação de mudanças e o apoio de fora do setor é justificado pela economia globalizada, que requer um

profissional com boa qualificação e ninguém melhor que empresários, que contratam esses profissionais, para auxiliarem no direcionamento da sua formação.

Para eles, a boa qualidade das escolas está diretamente relacionada ao sucesso do desenvolvimento econômico do país, e, portanto, com essa economia aberta, há a necessidade de um novo trabalhador, preparado para se adaptar a situações que mudam com rapidez. Nessa economia a escola ganha destaque, pois ela é vista como auxiliar para a produtividade, competitividade internacional e desenvolvimento econômico, pois é ela que deve preparar profissionais bem formados para tornar as empresas competitivas.

Destacam também nos documentos a necessidade de avaliação das escolas e do desempenho dos estudantes e professores, pois assim será possível responsabilizar gestores, professores, família, enfim, pelos resultados da educação. Em nenhum momento fazem referências à relação dos problemas na área educacional com o sistema político, econômico ou social.

Relacionando aos documentos analisados nesse trabalho e as mudanças na área educacional a partir da LDB 9394/96, temos a política de privatização presente, destacando a importância da autonomia das escolas, bem como a necessidade da substituição do Estado pelo setor privado em alguns setores, como a da educação profissional, aproximando a escola das empresas e, conseqüentemente, favorecendo a cultura empresarial.

Também podemos destacar a presença da política da avaliação institucional nos documentos analisados, pois eles priorizam nos seus textos padrões específicos da cultura empresarial, quando destaca a importância da produtividade, da competitividade internacional, da necessidade da avaliação por desempenho para a melhora da qualidade da educação.

Quanto à política de formação de professores propostas nos documentos e sua relação com as alterações ou propostas de mudanças na última década, podemos destacar a priorização do conhecimento sobre a prática, às cobranças individualizadas, a regulação e a fragmentação do trabalho pedagógico, as competências como política de formação, a avaliação docente (está sendo implantado atualmente) e a inferiorização dos profissionais da educação.

Podemos, portanto, a partir das análises realizadas, demonstrar que a tendência posta para a política pública de formação de professores a partir da LDB 9394/96 pode ser relacionada às proposições do PREAL. Convém também destacar,

que esta tendência faz parte de uma conjuntura societal global e que o Brasil tem procurado, através de ajustes nas reformas, se inserir nesse processo de desenvolvimento econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

BARROS, R. S. M. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In: BARROS, R.S.M. **Introdução à filosofia liberal**. São Paulo, Grijalbo; EDUSP, 1971b.

BAZZO, V. L. “As consequências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre a formação dos professores da Educação Básica: algumas reflexões”. In: PERONI, V. M. V., PEGORARO, L., COSTA, A.C. (org). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BIOGRAFIA de Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/ministros/rep086.asp> Acessado em: 01/06/2011.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acessado em 01/05/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acessado em 01/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acessado em 01/05/2012.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acessado em 01/05/2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: editora 34, 1996.

_____. **A reforma do Estado nos anos 90 crise e reforma**. Via <http://www.mare.gov.br/reforma>. Acessado em Janeiro/2011.

BRZEZINSKI, I. **Profissão docente: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALDART, R.S. **Sobre a função social da escola**. Contexto & Educação: Ijuí, n.º 10, abr./jun. 1988.

CASTANHO, S. “A formação do professor na sociedade da informação”. In: LOMBARDI, J. C. (Org). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CORAGGIO, J. L. “Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?”. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD S. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, R. E. **Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Revista Educar, n.º 22, Curitiba: Editora UFPR, 2003.

COSTA, M. **Criar o público não-estatal ou criar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise de Estado**. Revista Brasileira de Educação. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, nº 18, p. 41-45. Set/Out/Nov/Dez/2001.

CROSMAN, R. H. S. **Biografia do Estado Moderno**. São Paulo, Livraria Ed, Ciências Humanas, 1980.

CURY, C.R.J. **A Educação Escolar no Brasil: O Público e o Privado**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 1, p. 143-158, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n. 16, 2001, p. 133-169. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> Acessado em 03/03/2001.

DELORS, J. “Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998. (Relatório Jacques Delors). Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm> Acessado em 03/03/2011.

DOURADO, L.F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: Dourado, L.F. e PARO, V. H. (org). **Políticas Públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, S. & HENRIQUE, W. WelfareState, **Crise e Gestão da crise**. IN: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.3, nº 6, São Paulo.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-Capitalista**. (tradução de Nivaldo Montigelli). São Paulo: Publifolha, 1999.

EVANGELISTA, O. **Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação**. Projeto CNPq 2007 - 2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2007a. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olindaevangelistaprojetocnpq2007.pdf> Acessado em: 10/07/2011

EVANGELISTA, O. . Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: Antonio Bosco de Lima; EdaguimarOrquizas Viriato. (Org.). Política educacional e qualificação docente. 1 ed. Cascavel/PR: Assoeste, 2001. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/capitulodelivro.pdf> Acessado em: 05/06/2011,

FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_colecao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_8.PDF Acessado em 10/05/2011.

FREITAS, H. C. L. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acessado em: 10/05/2011.

FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o Terceiro Setor na América Latina.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores. Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L., (Org). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Políticas educacionais: implicações na formação continuada e na profissionalização docente.** Linhas (UDESC), v. 6, 2005.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, H. C. L. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

_____. **Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n. 85, 2003.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão** / Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. — 5. ed. — Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, D. **Condições Pós-Moderna.** 4ª edição. São Paulo: Loyola, 1989.

IANNI, Octavio. “O cidadão do mundo”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L., (Org). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando.** Educação e Sociedade, vol. 20, n. 68 (especial), 1999.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBANEO, J. C. e OLIVEIRA, J. F. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea.** In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

[MARQUES, M. O. A Educação no Limiar do Terceiro Milênio, Exigente de Outro Paradigma. Contexto & Educação, Ijuí: v. 15, n. 59, p. 113-128, jul./set., 2000.](#)

BRASIL/CNE/CP. Parecer n. 009/2001 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acessado em 01/07/2011.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, 2000.

MÉSZAROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002 e 2005.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a partir dos anos oitenta. In: Francis Mary Guimarães Nogueira. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: Equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J.L. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PERONI, V. M. V. “Mudanças na configuração do Estado e sua influência na Política Educacional”. In: PERONI, V. M. V., PEGORARO, L., COSTA, A.C. (org). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. “O futuro está em jogo” – Relatório da Educação na América Latina. 1998 Disponível em: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|Preal Publicaciones/262|Informes de Progreso Educativo/268|Informes Regionales Acessado em: 15/09/2011

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa emAmerica Latina y el Caribe. “Ficando para Trás”. 2001 – Boletim da Educação na América Latina. Disponível em: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|PrealPublicaciones/262|Informes de Progreso Educativo/268|Informes Regionales Acessado em: 15/09/2011

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa emAmerica Latina y el Caribe. “Quantidade sem Qualidade” – Boletim da Educação na América Latina. 2006. Disponível em: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|PrealPublicaciones/262|Informes de Progreso Educativo/268|Informes Regionales Acessado em: 15/09/2011

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa emAmerica Latina y el Caribe. Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia”. 2009. Disponível em: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|PrealPublicaciones/262|Informes de Progreso Educativo/268|Informes Regionales Acessado em: 15/09/2011

SANFELICE, J. L. Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, J. C. (Org). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2003.

SANTOS, A. F. T. **Trabalho e Educação na reforma do Ensino Médio: instrumentalização da e ética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital**. In: EPSJV/FIOCRUZ. (Org.). **Temas do Ensino Médio: formação**. 1a ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

SANTOS, A. F. T. **Entre a Cooptação e a Repressão: Capital e Trabalho nas Reformas Educacionais Latino-americanas**. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ; GOMES, Claudio. (Org.). **Temas do Ensino Médio: Trilhas da Identidade**. 01 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2004.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SCALCON, S. Formação: o viés das políticas de (trans)formação docente para o Século XXI. In: ALMEIDA, M. (org). **Políticas Educacionais & Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas: Alínea, 2005.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação**. 2 Ed. RJ: Ed. Zahar Editores, 1973. (Traduzido da 2ª impressão, publicada em 1964, por Columbia University Press, de Nova York)

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio (UFMS), Campo Grande, v. 9, n. 17, 2003. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1versaoelcia.pdf> Acessado em: 15/07/2011

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. Profissionalização: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MOARES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/Livro%20apresenta%E7%E3o%201.pdf> Acessado em: 01/07/2011

SHIROMA, E. O. e [EVANGELISTA, Olinda](#). Um fantasma ronda o professor: a mística da profissionalização. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1capituloumfantasmarondaprofessor.pdf> Acessado em: 01/05/2011.

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. **A mística da profissionalização docente.** Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf>

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. **Professor: obstáculo à reforma do Estado.** (2005). Artigo disponível na página eletrônica do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), que está vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/Professor1.pdf>. Acessado em: 15/07/2011

SHIROMA, E. O. e [EVANGELISTA, Olinda](#) . Redes para reconversão docente. In: Alexandre Felipe Fiuza; Gilmar Henrique da Conceição. (Org.). **Política, Educação e Cultura.** 1 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, v. 1, p. 33-54. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56417838/Livro-1-Politica-Educacao-Cultura-Unioeste-Mestrado-Em-Educacao-PDF-5B1-5D> Acessado em: 10/05/2011.

SHIROMA, E. O., et al. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

TEIXEIRA, L.A **Política de Formação Docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos.** In: 32ª ANPEd, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009. v. 32. <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf> Acessado em 01/05/2012.

TORRES, R. M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD S. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.