

Ilma Passos Alencastro Veiga • Ana Lúcia Amaral (Orgs.)

Leda Scheibe • Luciola Lício de Castro Paixão Santos

Olga Teixeira Damis • Sofia Lerche Vieira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

POLÍTICAS E DEBATES



4ª Edição


P A P I R U S

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POLÍTICAS E DEBATES

COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam, um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a Educação.

Trabalhando com duas vertentes básicas – magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico –, os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a educação básica: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano escolar, o estágio supervisionado, a didática do ensino superior etc.

Esperamos assim contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que nesse campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta todos nós e o país.

Ilma Passos Alencastro Veiga
Coordenadora

ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA
ANA LÚCIA AMARAL (ORGS.)
LEDA SCHEIBE
LUCÍOLA LICÍNIO DE C.P. SANTOS
OLGA TEIXEIRA DAMIS
SOFIA LERCHE VIEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POLÍTICAS E DEBATES



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Diagramação: Marcos Valério dos Santos
Copidesque: Marco Antonio Storani
Revisão: Maria Lúcia A. Maier
Tais Gasparetti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de professores: Políticas e debates/Ilma Passos Alencastro Veiga, Ana Lúcia Amaral (orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 85-308-0685-9

1. Educação – Brasil 2. Professores – Formação profissional
I. Veiga, Ilma Passos Alencastro. II. Amaral, Ana Lúcia. III. Série.

02-3956

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores: Educação 370.71
2. Professores: Formação profissional: Educação 370.71

4ª Edição
2010

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.610/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
R. Dr. Gabriel Penteadó, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

PARTE I

1. Políticas de formação em cenários de reforma <i>Sofia Lerche Vieira</i>	13
2. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas <i>Leda Scheibe</i>	47
3. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? <i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	65

PARTE II

4. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: Uma perspectiva de análise <i>Olga Teixeira Damis</i>	97
5. A adjetivação do professor: Uma identidade perdida? <i>Ana Lúcia Amaral</i>	131
6. Identidade docente em tempos de educação inclusiva <i>Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos</i>	155

1
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM
CENÁRIOS DE REFORMA¹

Sofia Lerche Vieira²

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer?

José Maria Esteve

Este trabalho se propõe a refletir acerca de algumas tendências marcantes da última década, discutindo seus possíveis impactos sobre a concepção de políticas de formação docen-

-
1. Este ensaio constitui um recorte de pesquisa mais ampla, financiada pela Capes, a ser publicada em breve. Foi apresentado como trabalho no painel: "Ser professor: Entrecruzando caminhos de investigação". XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, maio de 2002.
 2. Professora titular da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e pesquisadora do CNPq. E-mail: sofialerche@yahoo.com.br.

te. O tema é abordado com base em uma perspectiva teórica e em um exame da educação no quadro de reformas mais amplas. Para tanto, discutem-se: o aprofundamento do processo de globalização, a reorganização das formas do Estado e o protagonismo de agências internacionais ligadas ao campo educacional. O tema proposto – as políticas de formação de professores – é situado em um contexto de mudanças, daí o uso da expressão *cenários de reforma*.

A formação de professores como política educacional

A análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudos. Uma aproximação de tal natureza permite identificar diferentes concepções de política educacional, algumas das quais é oportuno aqui considerar. Como ponto de partida, pode-se afirmar que a política educacional é uma manifestação da política social. Ou, para usar as palavras de Freitag, “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais” (1987). Na qualidade de processo social, construído historicamente, configura-se como “um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa” (Cury 2001).

Na verdade, embora, como as demais políticas sociais, a política educacional envolva um amplo conjunto de agentes sociais, esta se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão. Assim, é oportuno captá-la em sentido mais amplo, como “um processo mais que um produto, envolvendo negociação, contesta-

ção ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação” (Ozga 2000).

É verdade que muitas vezes se tende a tomar o poder público como única instância de formulação de política. É, contudo, “na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – as sociedades política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, trava-se o jogo das políticas sociais”. Assim sendo, estas precisam ser captadas em sua complexidade e mutação (Vieira e Albuquerque 2001a).

Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que “implícita ou explicitamente, a ‘política’ em educação pode-se encontrar em qualquer nível, não apenas no nível do governo central” (Ozga, *op. cit.*). Assim, constituem objeto de interesse e de análise da Política Educacional as iniciativas do poder público, em suas diferentes instâncias – União, estados, Distrito Federal e municípios. Com efeito, as políticas educacionais

vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro. (Cury, *op. cit.*)

Há autores que estabelecem uma distinção entre Política Educacional e políticas educacionais:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional

como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (Pedró e Puig 1998)

Considerando tais elementos, poderíamos dizer que as *políticas de formação de professores* se referem a um amplo espectro de iniciativas. Nesse âmbito estariam tanto as disposições gerais expressas no arcabouço legal acerca do magistério, como ações governamentais, direta ou indiretamente promovidas pelas diferentes esferas do poder público (União, Distrito Federal, estados e municípios). Por sua vez, mesmo sendo desenvolvidas predominantemente pelos governos, para a configuração das políticas de formação contribuem forças da sociedade civil como sindicatos e organizações profissionais. Na forma de ações diretas e pressões, exercem papel significativo no sentido de fazer acontecer diferentes iniciativas.

A análise das políticas de formação localiza-se em terreno que agrega saberes advindos de diversas áreas do conhecimento, como a história, a sociologia e a ciência política. Isso para não entrar no mérito do campo da formação propriamente dita, que abarca desde a reflexão sobre os tipos de formação (inicial, continuada, em serviço, treinamento, capacitação, para citar os termos mais conhecidos), a socialização e o desenvolvimento profissional (Marcelo 1998).

Examinando o tema desse ponto de vista, constata-se que a investigação sobre as políticas de formação ainda representa um campo de pesquisa com insuficiente demarcação teórica no Brasil. Até muito recentemente eram raras as contribuições apresentadas por estudiosos da Política Educacional que focalizavam os professores. Em contrapartida, poucos interes-

sados sobre a formação docente priorizavam estudos dessa natureza. Assim, por tempo considerável, a formação de professores configurou-se como assunto de interesse restrito, afeto aos especialistas da área. Os desafios gerados pelas mudanças atravessadas pelo mundo na última década e a existência de um quadro propício a uma agenda de reformas nos diferentes contextos internacionais e nacionais trouxeram uma nova visão a esse respeito. Em tais circunstâncias, o tema passa a constituir alvo do debate em educação – seja a partir do reconhecimento de sua importância por parte do Estado, seja pelo interesse despertado entre educadores e suas organizações no âmbito da sociedade civil organizada.

Com as mudanças ocorridas a partir de meados da década de 1990, que passaram a enfatizar a formação docente como foco prioritário das políticas educacionais, este quadro tende a ser redimensionado. Nos últimos anos começam a surgir contribuições que sugerem novas interfaces da pesquisa nessa área – sendo possível divisar um incremento dos estudos voltados para a Política Educacional e a formação de professores (Weber 2000; Dourado 2001; Lisita 2001). Se o aprofundamento teórico é uma dimensão importante para compreender o sentido das políticas de formação docente, com certeza não é o único. Daí por que é oportuno examinar outros elementos que se observam em cena, de modo específico, as mudanças globais que provocam efeitos sobre as condições locais.

Cenários de reforma

Aprofundando tendência que vinha se esboçando desde algum tempo, a última década do século XX é palco de trans-

formações vertiginosas. Firma-se um período que tem recebido denominações as mais diversas – *sociedade do conhecimento* (Lévy 1999); *era da informação* (Oliver 1999); *sociedade em rede* (Castells 2000). É nesse contexto que mudanças profundas ocorrem na geopolítica global. O acesso à informação passa a estar disponível como em nenhum momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento.

Esse quadro geral, indicador de um ambiente potencialmente pleno de possibilidades animadoras, não tem se revelado imune ao surgimento de estruturas sociais segmentadas, nas quais novos mecanismos de exclusão se fazem sentir, entre eles o próprio acesso à educação. Ao contrário, o aprofundamento das desigualdades entre as economias desenvolvidas e as demais tende a agravar-se, como atestam não apenas os estudiosos das transformações em curso (Castells, *op. cit.*) mas também as próprias agências internacionais (The World Bank 1999a e 1999b).

O papel estratégico vislumbrado para a educação no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por meio de reformas de ensino, concebidas como alternativas “para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional” (Popkewitz 1997). Soluções de amplo impacto sobre os sistemas educacionais passam a ser perseguidas, tanto nas economias avançadas como naquelas em processo de desenvolvimento. Particularmente na América Latina, os governos vislumbram na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção (Torres 1998).

Esses cenários, plenos de impactos sobre o campo educacional, referem-se a mudanças mais amplas cuja origem deve ser localizada no âmbito econômico, as quais, por sua vez, repercutem sobre toda a vida social. Que mudanças são essas, como se expressam no campo educacional e quais seus possíveis efeitos sobre a formação de professores é o desafio a que este ensaio se propõe a responder.

O impacto das mudanças gerais sobre a educação tem sido tematizado por vários autores, com distintos enfoques (Esteve 1992; Popkewitz, *op. cit.*; Carnoy 1999; Biddle, Good e Goodson 2000; Catani e Oliveira 2000). Na verdade, ao trazer essas idéias para a presente reflexão, o que se quer é tão-somente mostrar que os problemas são mais amplos e complexos do que se possa imaginar a partir apenas do campo educacional.

Mudanças amplas e profundas que estão ocorrendo na economia contemporânea vêm tendo repercussões sobre as formas de conceber as políticas educacionais. Ainda que nem sempre seja possível detectar sua origem por meio de uma aproximação superficial, esses impactos já estão chegando à educação, à escola e aos professores, e deverão ser ainda mais visíveis no futuro. Se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos a seus rumos.

Não poucos observadores têm dito que, a despeito das transformações que têm ocorrido em todas as esferas da produção humana, a educação tem-se mantido relativamente imune a tais impactos. Tal afirmação pode ser em parte verdadeira quando se contempla a sala de aula e o conhecimento que circula em seu interior. O processo de ensino-aprendizagem escolar, todavia, é

apenas uma dimensão do processo de produção do conhecimento e, ele próprio, está sendo sutilmente transformado pelas novas forças presentes no mundo em que vivemos (Carnoy, *op. cit.*).

Como tentativa de síntese, a reflexão acerca dessas mudanças que têm exercido influência sobre a educação, gerando impactos maiores ou menores para as políticas de formação, está organizada em três tópicos: 1) a consolidação do processo de globalização; 2) a redefinição da(s) forma(s) de organização do Estado; e 3) o fortalecimento do papel das agências internacionais. É preciso observar, todavia, que esses argumentos não se excluem uns aos outros, ao contrário, articulam-se mutuamente. A globalização, com efeito, é a força motriz da redefinição dos tempos e espaços que estamos vivenciando. Afeta todas as esferas da vida e da produção humana. Por isso mesmo é importante por ela começar.

Consolidação do processo de globalização

Já se disse que “a globalização, juntamente com a nova tecnologia da informação e os processos que fomentam estão conduzindo uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, relações entre as nações, e até mesmo na cultura local. Nenhuma comunidade está imune aos efeitos dessa revolução. Ela está mudando os fundamentos das relações humanas e da vida social” (Carnoy, *op. cit.*). De fato, este tem sido o fenômeno econômico de maior impacto social e cultural contemporâneo. Sua penetração na vida social tem avançado de forma contínua e irreversível ao longo da última década. Esse avanço é tão constante e subliminar que mal per-

cebemos a sua expansão. O mundo globalizado traz novas regras econômicas, fazendo o capital circular em tempo real.

Porque novas formas de comunicação existem, um investidor qualquer nos Estados Unidos ou na União Européia pode acionar a Internet a cada manhã e, com o simples comando de uma tecla em seu computador pessoal, buscar o melhor mercado para onde dirigir o seu capital. Essa mesma condição tecnológica permite que, a cada manhã, um jornal brasileiro possa ser lido com cinco horas de antecedência, em relação à maioria dos leitores locais, por um internauta europeu. As possibilidades são inimagináveis e as redes de comunicação estabelecidas nesse ambiente, ao que parece, infinitas. Também no âmbito da produção de bens de consumo, o avanço nos meios de transportes facilita e acentua a livre circulação de mercadorias. Elegantes tupiniquins, agora, podem dispor de tulipas holandesas para ornamentar suas recepções, assim como de queijo francês e suíço para deliciar seus convidados. Medicamentos, alimentos, componentes eletrônicos... tudo pode circular, desde que cumprida uma única e inamovível condição – a saúde financeira do consumidor.

Esse quadro um tanto caricato acerca das possibilidades oferecidas por um mundo globalizado pretende situar algo que parece simples mas, na verdade, não é – envolve *informação* e *inovação*, dois ingredientes básicos da globalização. A ciência e a tecnologia embutidas no acionar de um botão da rede mundial de informações consumiram tempo, investimentos, esforço e inteligência de milhares de cérebros nos mais diferentes recantos do planeta. A grande diferença é que hoje a humanidade ultrapassou a *economia mundial* e ingressou na *economia global*. Economia mundial existiu desde o século

XVI quando, por exemplo, o ouro e a prata da América Latina não apenas financiaram a construção dos palácios da aristocracia européia como adornaram suas igrejas, reis e rainhas. O que faz diferença e torna uma economia global é que *suas atividades estratégicas centrais funcionam numa escala planetária em tempo real*, o que vale tanto para as inovações como para o gerenciamento corporativo e financeiro. Tudo isso é ainda muito recente e tem sido possível graças à existência de uma “infra-estrutura tecnológica propiciada pelas telecomunicações, sistemas de informação, máquinas microeletrônicas e transporte baseado no computador” (Carnoy 1999).

Essa revolução, que é sobretudo tecnológica, repercute de forma direta sobre as formas de organização econômica e social, com efeitos sobre a organização política global, regional e local. Os impactos têm sido de diversas ordens e, seguramente, sequer foram dimensionados em suas diferentes feições – tanto em termos positivos quanto negativos. É verdade que a rede mundial de informações (*www: worldwide web*) oferece um rico potencial para trocas e fortalecimento de relações entre pessoas, países e povos. Como contraponto ao sonho de um mundo sem fronteiras, as diferenças entre ricos e pobres apenas se aprofundaram ao longo da última década. Do mesmo modo, foi possível o surgimento de um cenário de terror em moldes globalizados, como se viu no ataque ao World Trade Center e ao Pentágono, em setembro de 2001. O atentado aos Estados Unidos mostrou a pertinência da interpretação de que, “neste mundo de mudanças confusas e incontroladas, as pessoas tendem a reagrupar-se em torno de identidades primárias”. Nesse contexto, o fundamentalismo religioso “provavelmente é a maior força de segurança pessoal e mobilização coletiva” (Castells,

op. cit.) dos conturbados tempos em que vivemos e algo sobre o qual o mundo e a comunidade educacional precisam aprender.

Os impactos da globalização no campo educacional ainda estão por ser devidamente dimensionados e avaliados. Alguns de seus efeitos sobre a organização do trabalho já são visíveis, outros deverão se manifestar com maior nitidez em futuro próximo. O fato é que num mercado globalizado a produção exige habilidades de alto nível. A idéia de trabalho estável, introduzida no contexto do pós-guerra, vai cedendo lugar à noção de trabalho flexível, pelo qual a produção está sujeita a mudanças constantes. Conseqüentemente, os trabalhadores necessitam não apenas dominar habilidades de alto nível como também se manter em dia com conhecimentos que podem tornar-se obsoletos com rapidez.

Esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior. Em tais circunstâncias, os países em desenvolvimento enfrentam a contingência de aumentar seus gastos com educação, a fim de produzir uma força de trabalho qualificada e apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional. Isso ocorre, justamente, num quadro em que os recursos para os países pobres são mais escassos do que antes. Tal ambiente, por sua vez, cria condições propícias a que os organismos financeiros internacionais imponham suas regras de forma por vezes tirânica sobre os países mais necessitados. Estes, encurralados por dívidas que ultrapassam a capacidade de honrar seus compromissos perante os credores, são compelidos a aceitar contingências de financiamento que escapam a seu controle interno.

Nesse contexto, uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados. O rol de novidades é amplo. Pode ser visualizado na carteira de empréstimos dos organismos que financiam as reformas em um amplo espectro de países-clientes; o Brasil não escapa a essa regra.

As implicações desse movimento maior de mudança que consolida o processo de globalização ainda se fazem sentir de forma tímida sobre o sistema educacional formal. Os países, antes pouco atentos às repercussões de uma economia movida *numa escala planetária em tempo real*, passam a “correr atrás do prejuízo”, investindo em programas de informatização de escolas e de educação a distância (EAD), na expectativa de preencher o fosso que os separa dos países industrializados. Tais mudanças, todavia, são lentas em seus efeitos sobre o cotidiano da escola e de seus professores. As reformas, dizem vários estudos, não estão chegando ao chão da sala de aula (The World Bank 1999a; Alvarez e Majmudar 2001). E quando chegam, por vezes, fazem-no de forma perniciosa – descartando um saber que bem ou mal estava ali, sem lograr êxito em substituí-lo.

Para os professores que têm conseguido posicionar-se nesse movimento mais amplo de transformação do mundo, novas possibilidades de informação e mesmo de inserção no mercado de trabalho surgem. Há, por exemplo, um visível movimento de recrutamento, por parte dos Estados Unidos, de quadros qualificados, aí incluindo professores, em países da União Européia, da Rússia e do Sudeste Asiático. Se tal fenômeno tem escapado aos especialistas, não deixa de ser capta-

do pela mídia. Em 2001, um periódico espanhol publicou matéria sobre a “importação” de professores dos ensinos fundamental e médio pela rede escolar norte-americana (*El País*, 11/6/01). Reportagem semelhante foi mostrada pela imprensa inglesa, retratando o caso de enfermeiras britânicas incorporadas a esse mesmo mercado (*The Observer*, 19/8/01).

Em contrapartida aos poucos eleitos que têm se mantido em dia com as inovações propiciadas pela *sociedade em rede*, os demais professores correm o risco de se perder nesse movimento. Em todo o mundo, suas condições de sobrevivência têm se agravado. O fenômeno dos baixos salários e da conseqüente evasão de pessoal qualificado afeta tanto países desenvolvidos como aqueles em desenvolvimento. Do ponto de vista individual, os professores vêm-se diante de impossibilidades materiais de atualização. O acesso à Internet é ainda privilégio de poucos. Os cursos de formação, não raro, passam ao largo das necessidades reais da escola onde atuam. Na rede privada, deparam-se com alunos com possibilidades de acesso a bens culturais que ultrapassam as suas. Na rede pública, a carência cultural é limitadora de suas possibilidades de intervenção. Entre esses dois pólos, extremos e contraditórios, oscila o trabalho do professor que, por certo, é atingido de forma direta por tais circunstâncias.

Na contingência de mudanças sociais e de reformas que afetam o sistema educacional, os professores tendem a adotar comportamentos distintos, já analisados pela literatura. Na verdade, expressam reações comuns a qualquer ser humano diante de tais contextos. A mudança deflagra uma crise de identidade entre o *eu real* (o que atua cotidianamente em sala de aula) e o

eu ideal (aquele que queria ser, ou pensa que deveria ser em consequência das mudanças requeridas) (Esteve 1992).

Os estudos sobre o mundo interior dos professores, saúde e mal-estar docentes têm detectado distintas atitudes em face da mudança, que podem ser agrupadas em quatro diferentes grupos. Existem aqueles que apresentam uma atitude de equilíbrio diante das inovações e que as consideram de uma perspectiva positiva. Outros são incapazes de fazer frente à mudança e, portanto, inibem-se diante dela. Um terceiro grupo expressa uma atitude flutuante e contraditória diante da mudança, oscilando entre esperanças e dúvidas, aceitação e desencanto. Finalmente, existe um grupo que realmente teme a mudança. Entre eles estão aqueles que “olham o futuro com ansiedade e estão dispostos a empreender ações para deter a mudança, que consideram preocupante” (Esteve, *op. cit.*).

A globalização pode não ter chegado à sala de aula, mas seus efeitos se fazem sentir sobre ela, na medida em que afetam a vida social e econômica de todos, que passam a estabelecer novas relações com as pessoas e os objetos. Em estreita articulação com essa mudança maior existe outra, que também incide sobre a educação e os professores – a reorganização das formas de funcionamento do Estado. O tópico seguinte examinará, em rápidas pinceladas, como esse processo se dá.

Redefinição da(s) forma(s) de organização do Estado

Um dos desdobramentos do processo de globalização relaciona-se com os requerimentos de uma reordenação da estrutura dos Estados nacionais. No contexto de uma econo-

mia que funciona por meio de complexas redes de circulação de fluxos de capital (Castells, *op. cit.*), o papel do Estado como indutor do desenvolvimento sofre modificações consideráveis. Tanto em países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos, este passa a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores encargos que tradicionalmente lhe diziam respeito.

Nesse cenário mais amplo, pouco a pouco, novos atores sociais vão emergindo, redefinindo-se as fronteiras entre o público e o privado e surgindo agências que contribuem para o fortalecimento do chamado Terceiro Setor – organizações não-governamentais, segmentos organizados de corporações da sociedade civil, grupos empresariais, comunitários, entre outros.

Assim como ocorre com a globalização, também esse movimento, que dela é tributário, tem se desenvolvido de modo lento, quase imperceptível. A ocupação do espaço da antes considerada esfera, por excelência, de ação do setor público dá-se de forma lenta e, aos olhos do observador menos atento, aparentemente espontânea. Uma das manifestações desse fenômeno se expressa na “incapacidade” do setor público de responder a certas demandas, uma das quais é a expansão do ensino. Assim, na medida em que existe espaço para o florescimento de iniciativas não-estatais, este vai sendo preenchido por diferentes modalidades de organização, as quais, não raro, auto-denominam-se de interesse comunitário, sem fins lucrativos etc. Se é preciso reconhecer que muitas de fato o são, não é menos verdadeiro que, com o rótulo de *fins comunitários*, também se pode abrigar o interesse pelo lucro fácil e a sobrevivência à custa de subsídios estatais. Aqui se ingressa em terreno movediço e de complexa diferenciação.

A pesquisa tem avançado pouco sobre o estudo de organizações fora da esfera estatal, mesmo porque tais instituições, embora possam se dedicar à investigação sobre as mazelas do setor público, costumam ser avessas a abrir suas portas aos pesquisadores. Como exemplo, podem-se apontar as organizações particulares de ensino – quantos estudos têm sido feitos a respeito delas? Muito poucos e isso ocorre não por falta de interesse, mas porque tais instituições costumam ser impermeáveis ao escrutínio daqueles que pretendem dedicar-se à análise dessas formas de organização.

O Brasil, desde os princípios de sua história, revelou uma vocação de grupos econômicos que enriqueceram à sombra de subsídios estatais. Essas marcas foram mantidas durante o processo de industrialização, fortemente induzido e apoiado pelo Estado. A ditadura imprimiu marcas próprias à simbiose entre grupos de interesse que apoiaram e se beneficiaram do crescimento do aparato estatal. Essa situação interna coincidiu com o início de mudanças nos padrões operacionais da economia internacional. Assim, quando o país despertou para a transição democrática, viu-se diante de um Estado pesado, inoperante e com forte presença na vida econômica nacional. A receita vislumbrada pelos grupos políticos e econômicos que ascenderam ao poder foi a privatização das empresas estatais e a transferência de encargos e responsabilidades para o setor privado, o que passou a ocorrer a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

É preciso observar, todavia, que nem todas as mudanças nesse campo começaram a partir do início da década de 1990. Muitas delas têm origem histórica, ao mesmo tempo em que

se articulam a outros movimentos, a exemplo dos anseios por descentralização, traduzidos em demandas de autonomia por parte das instâncias executoras do poder público, particularmente os municípios.

O processo de elaboração da nova Constituição brasileira, iniciado em 1987 e concluído em outubro de 1988, foi um momento importante dessa discussão. Todo o debate sobre as grandes questões nacionais convergiu para o Congresso Nacional, oportunidade em que se travaram embates significativos entre os defensores do público e do privado (Vieira 2000) e a descentralização se afirmou como princípio federativo. Pela Constituição de 1988, o município passa a ser reconhecido como um ente federativo, implicando novas formas de articulação entre as esferas do poder público – a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

No campo educacional, essa mudança se traduziu na expectativa de que os entes federativos organizassem em *regime de colaboração seus sistemas de ensino* (Brasil, Congresso Nacional, 1988, Art. 211). O detalhamento de tais responsabilidades foi definido na vigência do governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de um amplo conjunto de reformas deflagradas a partir de 1995.

Sob o signo da nova legislação, o país passa a viver um *regime de colaboração* de corte autoritário. Com a aprovação de uma trilogia de leis – a Emenda Constitucional nº 14, de 12/9/96; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394, de 20/12/96; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela lei nº 9.424, de 24/12/96

– são explicitadas as condições para levar adiante o processo de *recentralização* das políticas educacionais. Antes disso, ainda em 1995, o Conselho Federal de Educação (CFE) é transformado em Conselho Nacional de Educação (CNE – lei nº 9.131, de 24/11/95).

O Executivo federal dita as normas para a redefinição de responsabilidades em termos da oferta de ensino, ampliando funções de controle de qualidade, de avaliação e de definição de padrões curriculares. Assim, o país passa a conviver de forma plena com uma *descentralização que não apenas vem do centro mas também de cima*.

Num quadro de reformas que vão fazendo avançar um modelo repleto de novidades para o sistema educacional, as implicações para a escola e seus professores são amplas. Nesse novo contexto, uma série de novas atribuições são delegadas às escolas, que passam a gerir recursos próprios, contando com *unidades executoras* e conselhos escolares; e são instadas a promover uma aproximação nem sempre espontânea com a comunidade. Por intermédio da montagem de um complexo sistema nacional de avaliação, que envolve várias modalidades distintas de aferição de resultados escolares – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Provão –, a preocupação com padrões de aprendizagem instala-se na escola brasileira para ficar. Não bastasse isso, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são definidos para todos os níveis de ensino. Mudanças nas formas de organização do trabalho escolar – ciclos e classes de aceleração – alteram radicalmente a rotina dos professores. Estes se vêem diante de um acúmulo de papéis, fun-

ções e responsabilidades impostos por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminha. O impacto dessas medidas sobre o cotidiano da escola pode ser dramático. No afã de promover a modernização a qualquer custo, as reformas em curso podem representar uma faca de dois gumes.

Os resultados do Saeb, principal instrumento de avaliação do desempenho do sistema de educação básica, aplicado a cada dois anos, têm se revelado progressivamente mais baixos, entre 1995 e 1999 (Vieira e Albuquerque 2001b). O governo federal evita divulgar amplamente, mas atribui os resultados obtidos às *mudanças estruturais* como: ampliação da matrícula, municipalização, reorganização da rede instalada, mudanças pedagógicas e renovação do corpo docente (Brasil/MEC/Inep 2000b). A verdade é que tais mudanças foram fortemente induzidas pela União nos últimos anos. Em contrapartida, é preciso observar que

as mudanças estruturais nem sempre chegam ao chão da sala de aula com a devida cautela. A cultura escolar, por sua vez, não é algo que se modifique por decreto ou passe de mágica. Como processo que envolve pessoas e rotinas estabelecidas, demanda cuidado na introdução de mudanças. Rupturas drásticas em suas formas de existência podem provocar efeitos desastrosos sobre o cotidiano das relações de ensino-aprendizagem. Aprender é processo lento (...) Com tantas novidades, o tempo da aprendizagem nem sempre é preservado. Os resultados estão aí para se ver... (*Idem*)

Se bem examinadas as iniciativas de mudança introduzidas na última década, será possível constatar que a escola e os professores – os elementos mais permanentes do sistema educa-

cional – têm sido os mais atingidos pelo malogro de propostas que não chegam a considerar seriamente o *tempo do ensino, da aprendizagem e dos aprendizes*. Esse quadro remete a uma reflexão acerca do papel que vem sendo exercido por atores institucionais cujo protagonismo tem se acentuado ao longo desse período, razão pela qual é oportuno examinar o terceiro cenário de reforma.

Fortalecimento do papel das agências internacionais

A globalização e a reordenação das formas de organização do Estado têm nas agências internacionais um esteio fundamental. No quadro das mudanças em curso, estas têm patrocinado financiamento de programas de desenvolvimento nos países da América Latina, particularmente no campo educacional, assim como assistência técnica.

A presença de agências internacionais na educação brasileira não é recente. Tem registro na história pelo menos desde o início dos anos 50 (Arapiraca 1982), tornando-se mais explícita na década de 1990. É a partir de então que diferentes circunstâncias se combinam, viabilizando a penetração de idéias que, de uma forma ou de outra, se fazem sentir no campo da política educacional brasileira. Hoje, como no passado, em circunstâncias bastante distintas, o Brasil volta a receber o influxo de idéias geradas por agências externas, que se materializam em financiamentos, acordos de cooperação técnica e, até mesmo, na simples circulação de recomendações desses organismos.

A maioria das agências que atuam no Brasil foi criada no contexto do pós-guerra, quando a cooperação internacional

recebeu forte impulso, por meio de programas de reconstrução nacional. Sua visibilidade, todavia, depende de fatores diversos, como a natureza da cooperação que se estabelece e o maior ou menor grau de seu envolvimento com as políticas nacionais. De um lado, estão os bancos multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (ou Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, Bird). De outro, instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que embora atuando no país há décadas se inserem no contexto da cooperação internacional de forma mais discreta, sobretudo em virtude da natureza dos mecanismos de colaboração estabelecidos. As primeiras envolvem empréstimos internacionais, ao passo que as últimas prestam cooperação técnica. Duas dessas organizações têm tido presença destacada no cenário das políticas de formação na última década, a Unesco e o Banco Mundial. Por essa razão, serão apontados alguns aspectos relativos a seu protagonismo no campo educacional brasileiro.

A Unesco, como seu próprio nome indica, é uma organização das Nações Unidas. Foi criada após a Segunda Guerra Mundial, possuindo, hoje, 188 Estados-membros. Sua missão é contribuir para a paz e a segurança mundiais, promovendo a cooperação entre as nações, por meio da educação, ciência, cultura e comunicação, visando aprofundar o respeito universal pela justiça, pelo primado da lei e dos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, de acordo com a Convenção das Nações Unidas.

No desenvolvimento de suas atribuições, desempenha as seguintes funções básicas: realiza estudos prospectivos; contribui para o avanço, a transferência e a difusão do conhecimento; desenvolve ações voltadas para o estabelecimento de padrões; e presta colaboração especializada, por meio de cooperação técnica e da promoção de intercâmbio de informações especializadas. Suas formas de atuação envolvem o desenvolvimento de programas e projetos, a realização de importantes conferências – a exemplo do Fórum Mundial de Educação, em 2000 (Unesco 2000) – e, sobretudo, publicações. Entre 1946 e 2000 mais de dez mil títulos foram publicados diretamente ou sob os seus auspícios.

No âmbito das contribuições sobre educação que esse organismo tem patrocinado na última década, três merecem destaque: o estudo “Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade” (Cepal/Unesco 1995), produzido com o intuito de refletir sobre o papel da educação na América Latina e que exerceu influência sobre a concepção de diversas políticas na região e no país (Vieira 2000); o trabalho “Educação: Um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, constituída com a finalidade de promover uma pesquisa circunstanciada sobre as novas demandas para a educação (Unesco 1999); e o *Informe Mundial de Educação 1998*, que focaliza o tema “Professores e ensino num mundo em mudança” (Unesco 1998). Em todos esses estudos a formação de professores mereceu maior ou menor destaque, evidenciando o foco da política educacional sobre o tema.

O Banco Mundial foi criado em 1944, sendo hoje a maior fonte de assistência ao desenvolvimento. Em 1999, atuava com uma carteira de financiamento de 15,3 bilhões de dólares em

empréstimos internacionais dirigidos a mais de 100 países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Sua atuação nessas economias se faz por meio de iniciativas que expressam “uma mistura de financiamento e idéias para melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza”. De um total de cerca de seis bilhões de dólares de recursos externos destinados ao financiamento à educação, entre 1989 e 1996, o Banco foi responsável por cerca de 30% (The World Bank 2001).

Na década de 1990 a ação do Banco Mundial na área de educação expandiu-se consideravelmente, tanto na América Latina como um todo quanto no Brasil, em particular. No caso brasileiro, a ação desse organismo começou por outros setores, como a agricultura, para, depois, incluir o financiamento a projetos educacionais. Hoje, sua missão no país consiste em: “apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres” (Banco Mundial 1999).

Embora os primeiros acordos firmados remontem aos anos 80, por intermédio do Projeto Edurural (Nordeste I), é, sobretudo, a partir de meados da década de 1990 que o Banco Mundial passa a ter mais visibilidade na área. A execução de contratos firmados com a intermediação do governo federal – o Projeto Nordeste – e as iniciativas negociadas diretamente com diferentes estados – São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Espírito Santo – representaram um importante componente da política educacional brasileira no período. Essa participação ganha destaque com a contratação de novos acordos – o Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola) e, mais re-

centemente, os projetos dos estados da Bahia e do Ceará. Para, se ter uma idéia da atuação do Banco Mundial no Brasil, basta observar que 53 projetos de financiamento de iniciativas brasileiras foram aprovados por esse organismo entre 1996 e 2001, 4 dos quais na área de educação (The World Bank 2002).

A presença do Banco no setor educacional brasileiro começa a ser estudada de forma mais sistemática nos últimos anos (Cabral Neto 1997; De Tommasi, Warde e Haddad 1998; Rosemberg 2000; Krupa 2001; Siqueira 2001; Vieira e Albuquerque 2001a). Assim como no passado ocorreu com a United States Agency for International Development (Usaid), sua atuação tem sido sujeita a críticas e controvérsias, particularmente em meios universitários, estudantis e políticos. Os governos estaduais e federal, todavia, têm se mostrado ávidos por empréstimos para financiar projetos de educação. Tais financiamentos, por sua vez, vêm consumindo uma parcela bastante expressiva de recursos. O Banco “fechou o ano fiscal de 2000 com US\$ 1,285 bilhão emprestados ao Brasil. Desse total, US\$ 735 milhões foram investidos em projetos educacionais”. O Fundescola configura-se como “a maior atividade financiada pelo Banco Mundial na área de educação, totalizando investimentos de US\$ 1,3 bilhão em seis anos” (Banco Mundial/Pnud/MEC 2001).

As iniciativas de política educacional desenvolvidas com recursos desse organismo são as mais diversas. Envolve desde investimentos em construções e reformas escolares – aquisição de equipamentos e materiais didáticos – até mesmo o financiamento de sistemas de avaliação, como o Saeb, já referido anteriormente. Parcela desses recursos também é investida em formação de pessoal, incluindo gestores educacionais e professores. Independentemente de uma análise mais aprofun-

dada, os elementos acima referidos evidenciaram que também o Banco Mundial exerce um protagonismo na formulação das políticas educacionais desenvolvidas por diferentes instâncias governamentais brasileiras. Conseqüentemente, as políticas de formação recebem algo desses influxos.

*Políticas de formação em cenários de reforma:
Que desdobramentos esperar?*

Como já se viu, os cenários de reforma destacados nos tópicos anteriores têm provocado mudanças significativas no contexto brasileiro, atingindo de forma direta a política educacional. Aqui examinaremos alguns de seus possíveis desdobramentos sobre as políticas de formação.

No cenário da globalização percebe-se que esta tem atingido os países de modo diferenciado, com variações que dependem de especificidades próprias de cada contexto. Em alguns setores brasileiros essa penetração é considerável. Em outros, como é o caso da educação, ocorre de forma mais lenta. Ainda que essas mudanças não atinjam o sistema educacional no mesmo ritmo de outros países, é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores. Não por acaso o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (Plano 2000).

Como já vimos anteriormente, mediante a égide do trabalho flexível, tendem a aumentar as exigências sobre os trabalhado-

res assalariados, sem que haja uma correspondência com suas condições de estabilidade. Nesse panorama é de se esperar que mais e maiores cobranças recaiam sobre os professores, como já detectaram estudiosos do tema (Esteve, *op. cit.*). Evidências nesse sentido podem ser detectadas na legislação em vigor a partir de meados da década passada. A LDB, por exemplo, ao tratar da *valorização dos profissionais da educação*, inclui a *avaliação do desempenho* como um critério de *progressão funcional* (LDB, art. 67, IV). Embora não aprofundada, a questão é mencionada no diagnóstico do magistério da educação básica apresentado no PNE (Plano 2000). Finalmente, também as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena” (Parecer CNE/CP nº 009/2001), aprovadas em maio de 2001, sinalizam a avaliação como um dos “princípios orientadores para uma reforma da formação de professores” (item 1.2.4) e como uma das “diretrizes para a formação de professores” (item 2.5) (Brasil/MEC/CNE 2001).

Outro desdobramento do avanço do processo de globalização articula-se com a difusão de uma concepção de *educação ao longo da vida*, assentada nos quatro pilares básicos – aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser – tratados pelo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Unesco 1999). Nesse contexto colocam-se demandas de um profissional do magistério capaz de *aprender a aprender* e de uma formação de base generalista. As políticas de formação, todavia, parecem ainda permanecer mais próximas de modelos tradicionais, sem dispensar ênfase significativa em uma qualificação docente compatível com um mundo já transformado.

No caso brasileiro, em particular, tais circunstâncias agravam-se pela existência de condições educacionais ainda bastante abaixo dos padrões atingidos por países em patamares semelhantes ou mesmo inferiores no desenvolvimento econômico. Essa situação se expressa na incapacidade de universalizar a educação básica para todos os segmentos da população, assim como na qualidade da educação escolar e da própria formação docente. Para não entrar no mérito da questão, e observando o problema apenas por um prisma quantitativo, basta notar que em 2000 menos da metade dos professores do ensino fundamental (47,3% ou 1.434.710 funções docentes) tinha nível superior (Brasil/MEC/Inep 2000a). Tal situação impõe a formação inicial em serviço como uma agenda indiscutível das políticas de formação.

Também no cenário da redefinição da(s) forma(s) de organização do Estado é possível divisar desdobramentos para as políticas de formação. Se é verdade que a presença do poder público tem aumentado significativamente no âmbito da oferta de matrículas na educação básica (Vieira e Albuquerque 2001b), é importante registrar um expressivo movimento no sentido inverso no ensino superior. Nesse nível de ensino, de uma maneira geral, o aumento do poder do setor privado é visível e avança a largos passos. Em 1995, por exemplo, de um total de 1.759.703 matrículas, 60,2% estavam na rede privada. Em 2000, com quase 1 milhão de matrículas a mais (2.694.245), este percentual havia subido para 67,1% (Brasil/MEC/Inep 1998 e 2002). Por via de consequência, é de se supor que a formação do imenso contingente de professores em busca da certificação de nível superior, que já vinha ocorrendo na rede particular de ensino, tenda a intensificar-se.

Outro elemento desse cenário diz respeito à mudança no caráter da intervenção das diferentes esferas do poder público na elaboração de políticas de educação, aí incluindo aquelas relativas à formação. Num contexto de *recentralização* da definição das políticas pela União, aos estados e municípios tende a recair a responsabilidade pela execução das determinações estabelecidas no nível federal. Assim, cabe registrar a emergência de um amplo aparato normativo sobre as questões do magistério – desde aquelas expressas nos instrumentos legais de domínio público mais amplo, como a LDB, passando por aquelas ainda insuficientemente conhecidas, como o PNE, e, mais recentemente, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (Brasil/MEC/CNE 2001), até chegar àqueles documentos que circulam no âmbito da burocracia estatal mas não penetram o debate no âmbito das instâncias formadoras como universidades e secretarias de Educação, assim como as organizações da sociedade civil. Nesse patamar, situam-se documentos como os “Referenciais para Formação de Professores” (Brasil/MEC/SEF 1999), praticamente desconhecidos para além da esfera de abrangência daqueles que participaram de sua elaboração. As conseqüências dessa proliferação de novos parâmetros e diretrizes para a formação são previsíveis num contexto de plena efervescência de criação de novos cursos – a despeito de novas orientações, a inovação nos modelos de formação tem sido bastante tímida.

Um último aspecto a considerar, em termos de cenário, diz respeito ao fortalecimento do papel das agências internacionais. Aqui cabe assinalar duas tendências que se contrapõem – de um lado, a retórica de valorização do magistério, reitera-

da nos mais diversos documentos de intenção formulados com o patrocínio direto ou a colaboração desses organismos; de outro, a persistência de políticas que nem sempre parecem considerar a centralidade do papel do professor na tarefa educativa. Assim, muito embora tais documentos ressaltem a importância do trabalho docente, em contrapartida, as políticas de formação desenvolvidas com seu apoio direto – como é o caso do projeto do Banco Mundial, ora em desenvolvimento no Brasil, o Fundescola – tendem a priorizar ações muito focalizadas de formação, a exemplo do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) e, mais recentemente, do Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar). A grande vitrine desse projeto, na verdade, é a formação de gestores, como é o caso do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem).*

Outro elemento a destacar é que, como tais organizações passam a exercer um protagonismo inquestionável, na medida em que financiam projetos de educação no país, por suposto, exercem influência sobre o perfil do profissional a ser formado. Assim, muitas vezes, as prioridades das iniciativas educacionais desenvolvidas com seu apoio podem ser estabelecidas sem estar em plena sintonia com as necessidades locais. Técnicos do Banco Mundial que assessoram projetos brasileiros, por exemplo, não raro subscrevem sem constrangimento “receitas” adotadas nos países da África Subsaariana para realidades complexas como a nossa. Por sua vez, a maioria dos projetos tem priorizado programas de capacitação de curta duração, o que, como o próprio Saeb tem constatado, não costuma surtir efeitos sobre a aprendizagem e o rendimento escolar.

* Para mais informações, consultar: <http://www.fundescola.org.br>

Nas agendas pactuadas no cenário internacional, em contrapartida, “descobre-se” que sem o professor a educação pouco pode avançar. Mas a distância entre a intenção e o gesto de valorizar se faz sentir. Entre os compromissos firmados pelo Fórum Mundial da Educação (Dacar, Senegal, 2000), que deu continuidade à agenda da Conferência de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), está o de “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (Marco de Ação de Dacar, IX – Unesco 2000). Num cenário de reforma como o que ora nos deparamos, convenhamos, parece pouco.

Bibliografia

- ALVAREZ, Benjamin e MAJMUDAR, Juliet (2001). “Teachers in Latin America: Who is preparing our children for the knowledge century?” The World Bank, Human Development Department. LCSHD Paper series, nº 67. [Disponível na internet: <http://www.worldbank.org>]
- ARAPIRACA, José Oliveira (1982). *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- BANCO MUNDIAL (1999). “O Banco Mundial e a educação no Brasil”. Folder de divulgação.
- BANCO MUNDIAL. PNUD. MEC (2001). “Fundescola: Prioridade para o social”. *Boletim Técnico*, nº 47. Entrevista: Madalena Santos.
- BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. e GOODSON, Ivor. F. (2000). *La enseñanza y los profesores III: La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.

- BRASIL/CONGRESSO NACIONAL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.
- _____ (1996). Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____ (1996). Lei nº 9.424/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- BRASIL/MEC/CNE (2001). Parecer nº 009/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. (Mimeo.)
- BRASIL/MEC/INEP (2000a). “Resultados do Censo Escolar”. Agosto/2000. [Tiragem limitada]
- _____ (2000b). “Resultados Comparados do Saeb/1999”. Brasília.
- _____ (1998). “Evolução do ensino superior: 1980-1996”. Brasília: Inep.
- _____ (2002). “Sinopse estatística da educação superior: Graduação-2000”. [Disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br>]
- BRASIL/MEC/SEF (1999). “Referenciais para formação de professores”. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- CABRAL NETO, Antônio (1997). *Política educacional no Projeto Nordeste: Discursos, embates e práticas*. Natal: EDUFRN.
- CARNOY, Martin (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: Unesco.
- CASTELLS, Manuel (2000). *A sociedade em rede – a era da informação: Economia, sociedade e cultura*, vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, Romualdo Portela de (orgs.) (2000). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

- CEPAL. UNESCO (1995). *Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: Ipea/Cepal/Inep.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2002). “Políticas da educação: Um convite ao tema”. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, pp. 147-162.
- DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian e HADDAD, Sérgio (orgs.) (1998). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- DOURADO, Luiz Fernandes (2001). “A reforma do Estado e a formação de professores nos anos 1990”. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor (orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, pp. 49-57.
- EL PAÍS (2001). “Estados Unidos importa professores de primaria e secundaria”. *El País*. 11/6/2001, Sociedad, p. 40.
- ESTEVE, J.M. (1992). “Mudanças sociais e função docente”. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- FREITAG, Bárbara (1987). *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- KRUPA, Sonia Maria Portella (2001). “O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90”. 24ª Reunião Anual da Anped. [Disponível na Internet: <http://www.anped.org.br>]
- LÉVY, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- LISITA, Verbena Moreira S.S. (org.) (2001). *Formação de professores: Políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa.
- MARCELO, Carlos (1998). “Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar”. Anped. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, set./out./nov./dez., pp. 51-75.
- OLIVER, Richard W. (1999). *Como serão as coisas no futuro*. São Paulo: Negócios Editora.

- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- PEDRÓ, Francesc e PUIG, Irene (1998). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma educacional: Uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROSEMBERG, Fúlvia (2000). “Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional”. In: CAMPOS, Maria Malta; KRAWCZYK, Nora e HADDAD, Sérgio (orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, pp. 63-93.
- SIQUEIRA, Angela Carvalho de (2001). “O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional”. 24ª Reunião Anual da Anped. [Disponível na Internet: <http://www.anped.org.br>]
- TORRES, Rosa María (1998). “Tendências da formação docente nos anos 90”. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, pp. 173-191.
- THE WORLD BANK (1999a). “Educational Change in Latin America and the Caribbean. Latin America and the Caribbean Social and Human Development. Human Development Network”. [Disponível na Internet: <http://www.worldbank.org>]
- _____ (1999b). “Education sector strategy”. [Disponível na Internet: <http://www.worldbank.org>]

- _____ (2001). “About the World Bank Group”. [Disponível na Internet: <http://www.worldbank.org>]
- _____ (2002). “New loans & credits”. [Disponível na Internet: <http://www.worldbank.org>]
- UNESCO (1998). *World education report 1998: Teachers and teaching in a changing world*. Paris: Unesco Publishing.
- _____ (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco.
- _____ (2000). “World Education Forum: Final Report”. Dacar, Senegal, 26-28 abr. [Disponível na Internet: <http://www.un.org>]
- VIEIRA, Sofia Lerche (2000). *Política educacional em tempos de transição: 1985-1995*. Brasília: Plano.
- VIEIRA, S.L. e ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes (2001a). *Política e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- _____ (2001b). *Estrutura e funcionamento da educação básica*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- WEBER, Silke (2000). “Políticas de formação de professores e seu impacto na escola”. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar a aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 47-61.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta obra estão reunidos seis trabalhos de professoras que atuam ou atuaram em universidades públicas, desenvolvendo pesquisas na área de políticas públicas de educação e formação de professores.

Um fio condutor e articulador permeia toda a obra, analisando as vicissitudes e perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, e da legislação pertinente à formação de professores.

Tal trajeto conduziu as autoras a uma discussão sobre possibilidades e alternativas, em busca da compreensão de uma identidade perdida pelo professor (ou de uma identidade que o fizeram perder...).

4ª Ed.

ISBN 85-308-0685-9



P A P I R U S E D I T O R A