

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFORMAÇÃO NA AGENDA “POSITIVA” DE
EDUCAÇÃO PARA TODOS: SABERES PEDAGÓGICOS E
FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NOS MARCOS DA
CRISE DO CAPITAL**

Vânia Alexandrino Leitão

Fortaleza-CE, 2007

VÂNIA ALEXANDRINO LEITÃO

**O PROFORMAÇÃO NA AGENDA “POSITIVA” DE
EDUCAÇÃO PARA TODOS: SABERES PEDAGÓGICOS E
FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NOS MARCOS DA
CRISE DO CAPITAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Vânia Alexandrino Leitão

**O PROFORMAÇÃO NA AGENDA “POSITIVA” DE EDUCAÇÃO PARA TODOS:
SABERES PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NOS
MARCOS DA CRISE DO CAPITAL**

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 01/02/2007

Banca Examinadora:

Profª. Pós-doutora Mª. Susana Vasconcelos Jimenez
Orientadora

Profª. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo

Profª. Dra. Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque

Profª. Dra. Josefa Jackline Rabelo

*Às pessoas mais importantes em minha vida:
José Rocha Neto, meu esposo;
Karine, Arnóbio, Luciano e Diana, meus filhos;
Lucas, meu neto.*

*Ao primeiro, pelo companheirismo, amor,
compreensão, cumplicidade, paciência e
força. Por sua presença sempre estimuladora
em toda a minha trajetória profissional.
Imprescindíveis nas lutas e conquistas.*

*Aos meus filhos, razão de minha existência,
pelo amor incondicional e compreensão dos
momentos ausentes.*

*Ao meu netinho, Lucas, por renovar a fé e
esperança na vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo dom da vida.

À professora Maria Susana Vasconcelos Jimenez, por sua orientação, apoio, dedicação paciente, amizade, e, também por seu exemplo de vida.

Às professoras Maria das Dores Mendes Segundo e Maria Socorro Lucena Lima, pelas contribuições apresentadas quando do exame de qualificação.

Ao professor José Albio Moreira de Sales, pelo estímulo e carinho na acolhida inicial dessa caminhada, extensivos a todos os professores, técnicos e auxiliares do curso de Mestrado.

Aos colegas de turma, pela solidariedade e contribuições, em especial, à Mércia de Oliveira Pontes, uma grande amiga, por sua atenção e disponibilidade.

À FUNCAP, pelo apoio.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conquista desta etapa importante em minha vida profissional.

Certeza

*A certeza de que estamos sempre começando,
a certeza de que é preciso continuar,
e a certeza de que podemos ser interrompidos
antes de continuarmos.*

*Fazer da interrupção um caminho novo,
da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro.*

Fernando Sabino.

Resumo

O estudo analisa a formação de professores, com ênfase no PROFORMAÇÃO e política de “Educação para Todos”, de 1995 a 2006. Tem relevância social por explicitar a lógica do sistema do capital que insere o princípio da educação/formação como mercadoria e as influências de iniciativas internacionais no campo educacional brasileiro. Toma por base a pesquisa teórica e documental ancorada no materialismo histórico dialético sob o crivo da ontologia marxista. Entre as fontes bibliográficas: Florestan Fernandes(1995), Mészáros(1998), Leher(1998), Fonseca, Oliveira e Toschi (2004), Saviani(1996), Duarte(1998, 2001 e 2003), Facci(2004) e Tonet(2005). As documentais, em âmbito nacional, LDB/96, FUNDESCOLA/FNDE e Proposta Pedagógica do curso; de abrangência internacional, *Prioridades e Estratégia para a Educação*(1995), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*(1996), *Amanhã é muito Tarde*(1999) e *Quedándonos Atrás* (2001). A análise evidenciou a convergência entre os pressupostos econômicos e político-ideológicos da social-democracia com a lógica do sistema do capital, em crise estrutural, que no complexo social da educação, repercute na formação docente e modela a realizada em serviço embasada na formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador, competente, nos chamados novos saberes pedagógicos, como uma solução, embora paliativa, ao baixo rendimento do sistema de ensino público. Emerge concomitante a discussão sobre a profissionalização do professor pelo ajuste na organização do trabalho pedagógico, em sintonia, em termos mais amplos, com o perfil do novo trabalhador em meio à reestruturação produtiva. Os limites operantes, presentes no PROFORMAÇÃO, garantidos pelo aparato político-jurídico, refletem-se no âmbito da epistemologia da prática e consolidando-se em idealismo e praticismo voltados aos problemas imediatos escolares. Nos conhecimentos pedagógicos, ocorre a valorização dos saberes técnicos, operacionais e organizacionais da docência, peculiares do tecnicismo, atingindo a identidade do educador, dissolvida na atividade educativa destituída de sentido e significado histórico-social. Neste movimento, percebeu-se a desvalorização dos saberes científicos, políticos e a auto-responsabilização do professor, esta se mostrando inclusive como categoria de destaque nos processos formativos, em detrimento da luta coletiva por desenvolvimento profissional. Os pressupostos educacionais vinculados à ordem econômica atual manifestam-se na formação do sujeito, traduzido numa individualidade desprovida de genericidade e apontam para a necessidade de superação dessa política educacional, que permite às classes trabalhadoras o acesso à educação escolar em cumprimento da agenda “positiva” de educação básica, dita universal, mas de fato compatível às necessidades de reprodução da lógica perversa de acumulação e concentração do capital, que consente somente como finalidade para a educação o horizonte restrito da cidadania e não da emancipação humana.

Palavras Chaves: PROFORMAÇÃO; Saberes Pedagógicos; Educação para Todos.

Lista de Siglas e Abreviaturas

BM – Banco Mundial

CFE – Conselho Federal de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CIE - Conferências Ibero-americanas de Educação

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPT - Educação para Todos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Valorização do Ensino Fundamental

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PAHE - Plano de Ação do Hemisfério sobre Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE - Projeto Principal de Educação

PREALC - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED/MEC - Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação e Cultura

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OREALC – Oficina Regional de Educação Para América Latina e Caribe

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de Quadros	
1 Eixos e Estratégias nas Orientações Internacionais de Política Educacional na Década de 1990.....	38
2. Documentos Educacionais Consultados.....	112

Apêndice	
1. Iniciativas Internacionais para a Educação (1979-2015)	
2. Histórico das Declarações Internacionais de Educação para Todos	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO I	
1. Reformas necessárias, revoluções perigosas – a ofensiva do final século XX.....	21
1.1. A reforma da educação no contexto da crise estrutural do Capital.....	34
CAPÍTULO II	
2. Para onde apontam os <i>novos</i> paradigmas educacionais?.....	52
2.1. Eficiência e produtividade versus cidadania: a construção de saberes pedagógicos nos marcos da crise do capital.....	67
2.1.1. Os saberes pedagógicos e o conhecimento reduzido à esfera do imediato alienado.....	75
2.2. Dos saberes pedagógicos às teorizações dominantes no campo da formação docente.....	92
CAPÍTULO III	
3. A formação dos professores em exercício e a questão do PROFORMAÇÃO.....	107
3.1. O trabalho do professor no âmbito da reestruturação produtiva do sistema do capital e as determinações político-jurídicas nacionais.....	111
3.2. Formação em exercício de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto das determinações internacionais.....	121
3.3. O PROFORMAÇÃO como ilustração da formação em exercício de professores no Brasil.....	129
Considerações finais	142
Referências bibliográficas	158

Introdução

Considerando as políticas educacionais brasileiras da década de 1990 e os programas de formação de professores, os resultados, medidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1995 a 2001, evidenciam indicadores decrescentes de desempenho de aprendizagem dos alunos no Estado do Ceará e em âmbito nacional.

Sendo o processo educativo prática social concreta, esse movimento se insere nas relações entre os complexos sociais da atual forma de sociabilidade capitalista caracterizada por contradições.

As desigualdades socioeconômicas, no país, interferem na concretização de objetivos e nos resultados da política de “Educação para Todos”, em que se incluem os programas de formação docente em exercício, e explicam a situação. Isto, quando se pondera que os indicadores educacionais mostram crescimento de escolaridade dos professores e melhoria de acesso à escola para a população mais pobre, não de aproveitamento positivo na aprendizagem dos alunos.¹

Inquietação sobre o assunto ganha corpo, não como busca de um “método universal de ensinar tudo a todos”, como pretendeu Comênios (1592-1670), mas como necessidade de aprofundamento do tema sobre formação em exercício para professores, que se traduz na pergunta: Em que medida estaria constituída, na literatura dominante e nos documentos oficiais de educação, pautados na síntese social-democrata ou social-liberal, a vinculação estabelecida entre os processos de reformas institucionais e educacionais e a crise estrutural do capital?

A primeira observação, via de regra, no discurso oficial, é que, em geral, comparados, ao longo da década, especialmente, a partir de 1995, os indicadores de acesso à escola expressam melhora gradativa em nível nacional e em cada região *per se*.

¹ Nesse aspecto, os índices foram, inclusive, preocupantes, por indicar decréscimo em relação às medidas anteriores, tanto no ensino de língua portuguesa, quanto de matemática. Em 1995, os alunos da 4ª série do ensino fundamental no estágio muito crítico de aprendizagem em língua portuguesa, ou seja, sem competências e habilidades elementares de leitura, correspondiam a 7,9%, passando em 2001 para 37,7%. Em matemática, em 1995, esse indicador apontava que 4,8% dos alunos pesquisados demonstravam profundas deficiências, e, em 2001, o percentual cresceu para 25,2%, segundo análise de dados do Saeb realizada por Vidal e Farias (2003).

O ponto sempre destacado, registrado nos resultados anuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação (Inep/MEC), bem como na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), é a conquista da universalização do acesso ao Ensino Fundamental, acompanhada pela expansão do atendimento no Ensino Médio. Enfatiza-se que crianças, jovens e adultos estão chegando ou voltando à escola, nela permanecendo e avançando nas séries. No Ensino Fundamental, em 2001, praticamente universalizou-se a matrícula escolar da população dos 7 aos 14 anos de idade: 97% da população nessa faixa etária estaria na escola, conforme depoimento oficial.

Com frequência, também se exalta, demonstrando-se com números, que a qualificação dos professores também melhorou, mas, ainda assim, no Brasil, no Censo Educacional de 2001, registrado pelo Inep, apenas 27,1% dos professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental possuíam formação em nível superior.

Sendo o ensino fundamental, prioritariamente, ofertado pelo município e, em regime de colaboração, pelo Estado², considerou-se, para ilustrar a introdução, o perfil docente no Ceará (1996-2002), no que diz respeito à rede municipal. Segundo Vidal e Farias (2003, p. 16), o crescimento foi na ordem de 553% para professores com formação em nível superior e de 86,68% para aqueles com formação docente em nível médio, estes últimos com concentração de atuação nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desde a LDB de 1996, a formação inicial para o magistério tem se colocado como foco de atenção dos gestores educacionais, das agências formadoras. (...) No Ceará, para cumprir as metas propostas pela LDB e pelo Plano decenal de Educação, foi disparado um esforço amplo nesse sentido. (...) Um fato decorrente da LDB e de decisões políticas no âmbito estadual – o processo de municipalização do ensino fundamental – fez com que o contingente de professores da rede municipal crescesse de forma acelerada a partir de 1997, data que coincide com a implantação do FUNDEF. (Vidal e Farias, 2003, p. 16).

O aumento da matrícula, nesse nível de ensino da educação básica, assim como o crescimento do número de docentes e a elevação da escolaridade dos professores, no município, são atribuídos por Vidal e Farias (2003, p. 16) às subvinculações financeiras estabelecidas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

² Cf. Artigos 10 e 11 da Lei 9394/96. Ensino fundamental de competência das duas unidades federativas: Estado e Município.

Valorização do Magistério (Fundef), Lei Nº 9424/96. Esse dispositivo legal tem como foco a priorização do ensino fundamental e a valorização do magistério. Criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998, com vigência prevista até 31 de dezembro de 2006.

A elevação da escolaridade dos professores municipais mencionada anteriormente, a bem da verdade, leva em conta tão somente a expressão quantitativa dos indicadores, sem a posição devida de análise crítica do contexto da formação, modelo teórico de sustentação das ações pedagógicas e condições objetivas de funcionamento dos cursos de formação docente para professores em exercício.

No Ceará, a formação em nível superior é dada no curso de Pedagogia em Regime Especial, como o da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no Programa de Licenciaturas Breves da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nos “programas especiais de formação de professores”, da Universidade Regional do Cariri (URCA), exemplos de modelos que tomaram como referência direta a experiência do Estado do Rio Grande do Norte (Leitinho, 1998, p.67).

Outro exemplo de formação é o Curso Magister, que envolve as universidades públicas cearenses, em cursos de Licenciatura Plena, ofertados em caráter especial para habilitação dos professores da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental na rede pública do Estado e municípios, preparando-os também para o ensino médio.

Os cursos são montados em uma centena de municípios, na maioria, com aulas no final de semana e período de férias escolares. No campo legal, foram viabilizados, nos termos do artigo 62, da Lei nº 9.394/96, regulamentados pela Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), de 26 de junho de 1997, que determina a habilitação para o ensino da educação básica.

Lima (2003, p. 175) associa o evento da formação docente em exercício ao processo de privatização do ensino superior, que ocorre através da liberalização dos serviços educacionais. Nas universidades públicas, executando-se pela estratégia de direcionamento das instituições públicas para a esfera privada com a criação de fundações e institutos de direito privado, entre outros mecanismos, possibilitando cobranças de taxas e mensalidades, e, servindo para consolidar justificativas aos cortes de verbas tanto para contratação dos trabalhadores em educação, como para a infra-estrutura das instituições.

Vale destacar o que postula Coggiola (2001):

“...a transformação crescente da educação superior num negócio, a piora da qualidade, o menor e cada vez mais excludente atendimento da demanda social, a “subordinação do trabalho docente à lógica do capital”, configuram um processo objetivo de destruição da universidade, como parte do retrocesso social provocado pela crise (excesso) de capital: a superabundância da riqueza capitalista provoca, contraditoriamente, a miséria social e global”. (Coggiola, 2001, p. 131).

Pode-se dizer que, nas condições contextualizadas anteriormente, os modelos de formação em exercício guardam entre si peculiaridades da lógica do capital, segundo o princípio de que a educação tornou-se mercadoria, cuja demanda do “novo” mercado é a formação inicial para professores.

O Ceará, em 1996, segundo o Inep, registrava 62.224 professores do ensino fundamental, 19.847 com 2º grau completo, atual ensino médio, portanto público alvo de programas de formação em exercício para docente em nível superior, em cursos de regime especial.

Destaca-se, ainda, que entre os docentes, 15.800, em exercício, têm escolaridade somente de ensino fundamental, constituindo, por sua vez, o foco do programa oficial de formação inicial para o magistério em nível médio, o PROFORMAÇÃO.

O Programa é implementado em parcerias entre o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação, tomando como base legal a atribuição do Ministério da Educação, em seu papel decisivo, explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) –, que atribui, a cada Município, supletivamente, ao Estado e à União, a incumbência de “realizar programas de formação para os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância” (Art. 87, § 3º, inciso III).

Embora a legislação determine que a formação dos docentes se dê em nível superior, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a LDB admite como formação mínima para o magistério a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, conforme estabelece o art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei 9394/96, art. 62).

Pretendendo esclarecer dúvidas a respeito da formação de professores, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação posicionou-se por meio do Parecer 03/2003 do CNE/CEB e da Resolução 01/2003, a favor dos direitos dos profissionais da educação, com formação de nível médio, na modalidade Normal, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como reforçou as atribuições dos sistemas de ensino em relação aos docentes em serviço que ainda não possuíam habilitação para o magistério. O Art. 2º da resolução diz:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. § 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

A Lei 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), permite que os investimentos voltados à formação inicial dos profissionais de magistério possam ser financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo, sendo que, nos cinco primeiros anos de promulgação da Lei, pode ser também utilizada a parcela de 60%, assegurada para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades, no ensino fundamental, constituindo uma das subvinculações financeiras do Fundef.³ O tema é abordado nas teses das professoras cearenses Mendes Segundo (2006) e Ramos (2001), entre outros autores nacionais.

Além da LDB e do Fundef, o PROFORMAÇÃO fundamenta-se no Parecer CEB, 15/98 da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes curriculares para o Ensino Médio; no “Referencial para a Formação de Professores”, proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e aprovado pelo CNE (Resolução CEB nº 2/99); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E, por fim a legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas, onde o PROFORMAÇÃO é desenvolvido.

Faz-se necessário enfatizar que os marcos legais orientadores de modelos pedagógicos de formação docente, inclusive da realizada em exercício, não se efetivam de forma isolada do contexto socioeconômico e político mais amplo, em que se confirma a forte

³ Cf. o artigo 7º, 9º, e do 61º a 67º da Lei 9424/96.

ascendência do Banco Mundial no Brasil. O conhecimento das propostas da Instituição e suas influências no setor educativo são de fundamental importância para a compreensão das relações entre a totalidade social e as teorizações pedagógicas dominantes no campo da formação em exercício de professores.

Fonseca (1998) enfatiza que a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória, com vista a aliviar as possíveis tensões do setor social. Merece, aqui, o acréscimo de ser esta, em grande parte, custeada pelos próprios trabalhadores.

Percebe-se que este foi o movimento possível, na lógica do capital que rege a atual forma de sociabilidade, em que o trabalhador professor público, no período inicial de vigência da Lei 9394/96, até 2001, arcou com o financiamento de sua própria formação em exercício, quando, em larga medida, a parcela destinada à remuneração dos professores foi utilizada para custear as despesas de formação dos professores sem habilitação. Mesmo assim, apontado como um “grande” esforço da União, dos Estados e Municípios.

Desse modo, esta investigação reflete-se na crítica à política educacional “Educação para Todos”, considerando o contexto real expresso nos marcos legais, mais amplos, socioeconômicos e políticos, na perspectiva das reformas educacionais da década de 1990, empreendidas no Brasil, buscando revelar determinantes explícitos ou não na formação docente em exercício, baseada nos novos saberes pedagógicos requeridos atualmente.

A formação em exercício é identificada pelo Ministério da Educação (MEC), no conjunto de tipificações sobre formação de professores, com a seguinte divisão: a) formação em exercício – para os professores da Rede de Ensino, sem licenciatura mínima, – da pré-escola até a universidade; b) Formação Inicial – para obtenção da licenciatura para os ingressantes na carreira; c) Formação Continuada para profissionais da educação – de qualquer nível – com o grau mínimo exigido para lecionar – magistério em nível médio, licenciatura, mestrado - podendo continuar os estudos. A classificação de tipos e necessidades de formação docente, nas universidades e agências formadoras, busca evitar confusões como considerar tudo formação continuada. A nomenclatura procura respeitar a diversidade das demandas e processos formativos do território nacional.

Diante da variedade de cursos de formação em exercício para professores, a decisão é tomar como foco o que se ocupa da habilitação mínima para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental público, colocando em evidência curso com amplitude significativa, o PROFORMAÇÃO, que se configura relevante em termos geográficos e pelo número de professores que atinge.

O interesse pelo estudo sobre formação em exercício de professores, particularmente, foi ganhando consistência e transformando-se em inquietação intelectual, provocado por dois campos de atuação profissional da pesquisadora: de professora de ensino superior e de dirigente do XII Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, no Sertão Central, em Quixadá-CE, no período de 2001 a 2004. Vivências concomitantes das duas esferas geraram oportunidades diversas como professora formadora de professoras e como coordenadora, em âmbito regional, de políticas e programas governamentais, federais e estaduais, formativos para docentes, em seis municípios da região, possibilitando o acompanhamento dos indicadores da educação básica.

Constitui, portanto, objetivo geral desta pesquisa analisar, com base na literatura pedagógica dominante e nos documentos oficiais, a lógica do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, ofertado pelo MEC a partir de 1997.

Partindo do contexto da reforma da educação brasileira dos anos de 1990, especificamente, o estudo busca atingir três objetivos fundamentais: estabelecer as relações entre os “novos” saberes pedagógicos estruturantes da formação em exercício de professores nesse cenário e as determinações da agenda externa expressa na política Educação para Todos; analisar os limites impostos às teorizações pedagógicas dominantes para uma educação emancipatória na sociedade capitalista vigente; e, por fim, refletir criticamente sobre o PROFORMAÇÃO.

Para a realização dos objetivos, examinaram-se as seguintes questões: Quais os pressupostos teóricos e epistemológicos da literatura pedagógica dominante e documentos oficiais de educação que aproximam os “novos” paradigmas de formação docente das determinações da agenda externa e que confirmam as limitações das teorizações pedagógicas para a educação emancipatória? Qual a relação entre o PROFORMAÇÃO e as necessidades atuais de reprodução da lógica do capital?

No que se refere ao contexto, a análise parte da crítica apoiada nas contribuições de István Mészáros (1998) e Florestan Fernandes (1995), a Bresser Pereira (1996), no âmbito da ofensiva reformista do final do século XX, suas repercussões para o Estado e determinações no campo educacional brasileiro.

A abordagem da reforma da educação e da formação docente, em que se inclui a formação em exercício para professores, é discutida pela análise documental, levando-se em conta, principalmente, o *Relatório de Prioridades e Estratégias para a Educação* do BIRD

(1995), o relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* / Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996); *Amanhã é muito Tarde* / Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe - PREALC (1999); e *Quedándonos atrás* (2001) / Comissão Internacional sobre a Educação, Equidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe; Declaração Mundial de Jomtien (1990), que estabelecem as metas para a Educação para Todos em acordos firmados entre os países-membros da ONU.

Também foram consideradas as declarações internacionais subseqüentes sobre a educação, estudadas por Mendes Segundo (2005), entre elas, a Declaração de Nova Delhi (Índia, 1993); o Fórum Mundial de Educação em Dakar (Senegal, 2000), as Metas de Desenvolvimento do Milênio ou Declaração do Milênio (Dakar, 2000); a Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001), a Declaração de Tarija na XIII Conferência Ibero-Americana de Educação (Bolívia, 2003) e a Declaração de Brasília (Brasília, 2004). Os documentos determinam os objetivos e as diretrizes para o Brasil em setores que serão “assistidos” pelo Banco Mundial, sobretudo a educação. Destacando-se a de Jomtien (1990), porque marco iniciador, e a de Dakar (2000), por retomar e cobrar agilidade no cumprimento dos acordos firmados.

Pensadores estrangeiros se destacam nas teorizações pedagógicas brasileiras dominantes sobre formação docente. Na literatura brasileira, com freqüência, se encontram autores da escola americana: Schön (1997), Schuman (1986), Zeichner (1993 e 1998), Tardif, Lessard e Lahaye, (1991) e Tardif (2000 e 2002), que, ainda que tratem do contexto norte-americano, apresentam-se como eixos norteadores das discussões nesse campo. Neste estudo, buscou-se aprofundar a análise crítica das teorizações, com base em autores como Facci (2004), Duarte (1998, 2001 e 2003), Saviani (1996), Antunes (2005), Tonet (2005), entre outros, procurando explicitar os fundamentos da atividade educativa, evidenciados em documentos oficiais resultantes da política de Educação para Todos e orientadores da formação em exercício para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Além disso, mesmo sendo estudos sobre o ensino, os docentes e os saberes produzidos em vários países, não se pode desconsiderar que grande massa de pesquisas foi e vem sendo produzida nos EUA, influenciando diversos países, entre eles, o Brasil, servindo de referência para as reformas educativas, na década de 1990. Trata-se, portanto, de sistematizações pedagógicas teóricas e empíricas que têm influenciado não apenas o meio científico acadêmico, mas o meio político educacional, com repercussões sobre o trabalho do professor na escola e sala de aula.

Nesta investigação, o curso PROFORMAÇÃO foi analisado tomando-se como referência o Programa FUNDESCOLA/FNDE, espaço de sua viabilização, e a Proposta Pedagógica do curso: o esforço de impor rumo, sem perder de vista a complexidade dos saberes da docência, articulando-se como *práxis* pedagógica apreendida no curso e realizada como prática pedagógica cotidiana dos professores, junto aos seus alunos, como um saber relacionado ao ensino.

Mészáros (2004), Tonet (2005), Coggiola (2001), Jimenez (2001) et al., bem como Duarte (2003), Arce (2001), entre tantos, reforçam a indignação frente ao atual contexto reformista da política educacional brasileira que se estabelece, em última análise, em nome das exigências do capitalismo contemporâneo.

Nesse sentido, é importante destacar que as reformas vigentes aliadas aos chamados novos paradigmas educacionais, em larga medida, tentam se fortalecer pela retórica da “valorização do magistério”, no enfoque do desenvolvimento profissional, entre outros mecanismos, pela formação em exercício de professores.

O tratamento metodológico empreendido pela pesquisa teórico-bibliográfica e documental articula-se como eixos norteadores das análises: Formação de professores em exercício na política de Educação para Todos e educação emancipatória, permeados pela síntese social-democrata ou social-liberal, determinações internacionais para a educação, e formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente, embasada nos novos saberes pedagógicos.

Os aspectos indissociáveis da investigação perpassam os marcos teóricos e as questões geradoras da pesquisa e buscam compreender a realidade concreta imediata – formação em exercício para professores das séries iniciais do ensino fundamental - não de forma isolada, mas visando desvelar a essência do fenômeno educativo/formativo como realidade concreta pensada e mediada, na totalidade social que, em se tratando de educação do gênero humano, lhe é inerente a categoria trabalho, como raiz ontológica, e a própria historicidade.

Tonet (2001, p. 178) destaca, citando Marx: “o homem se faz homem como ser social” e “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente nas condições escolhidas por eles, mas sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado”, na totalidade social concreta, reforçando, desse modo, o pressuposto metodológico do materialismo histórico-dialético, escolhido para este estudo, ou seja, o marxismo, em que o conhecimento efetivo se dá na e pela *práxis*.

A *práxis* expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação. (Frigotto, 1994, p. 81).

Assim, o trabalho e a *práxis*, concebida a organização do trabalho pedagógico da sociedade capitalista, constituem categorias intrinsecamente relacionadas. Nesta pesquisa tentou-se tomar o referencial teórico ontológico marxiano como balizador em toda análise realizada.

Este estudo compreende três capítulos: O primeiro trata da compreensão do movimento reformista institucional e seus reflexos no campo educacional, *Reformas necessárias, revoluções perigosas - a ofensiva do final século XX*. O segundo, faz a crítica aos novos paradigmas pedagógicos, com o questionamento: *Para onde apontam os novos paradigmas educacionais?* E o terceiro, *A formação dos professores em exercício e a questão do PROFORMAÇÃO*, com reflexões sobre as mudanças do trabalho do professor, no contexto da reestruturação econômica e determinações internacionais concomitantes à implementação do PROFORMAÇÃO.

Por fim, nas considerações finais, sintetiza-se a leitura crítica da ofensiva reformista, no recorte da realidade educacional brasileira, em que os pensamentos pedagógicos, produtivista e civil democrático, são peculiares, seguidos das teorizações pedagógicas de formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente.

A formação e a prática de professores, nesse período, são permeadas pela aparente constituição de novo paradigma educacional e, por extensão, de novos saberes pedagógicos necessários ao ensino e desenvolvimento profissional dos professores, que impôs reflexões radicais sobre a formação docente inicial em exercício, nas atuais condições sociohistóricas, relacionadas à construção da atividade educativo-emancipatória.

CAPÍTULO I

1. Reformas necessárias, revoluções perigosas - a ofensiva do final século XX

Partindo da compreensão de que a realidade social contemporânea se estrutura na sociabilidade capitalista, baseada nas relações entre Capital, Estado e trabalho assalariado (Mészáros, 2004), e da análise das articulações entre a realidade social brasileira e a formação em exercício de professores, tomando como objeto de estudo o curso PROFORMAÇÃO, explicita-se, à luz da crítica marxista, inicialmente, a lógica que deu origem e sustenta a formação docente no contexto real.

Considerando as últimas décadas marcadas por reformas político-jurídicas, intensificadas, nos anos de 1990, com repercussões em vários complexos sociais, o primeiro capítulo aproxima-se da lógica contextualizando o período para compreender o processo brasileiro de reformas institucionais do campo educacional/formativo. Para tanto, toma o embate crítico amparado nos pensamentos de Florestan Fernandes (1995) e István Mészáros (1998), em contraponto ao de Bresser Pereira (1996).

Bresser Pereira⁴ (1996, p. 13) apresenta sua compreensão sobre esse momento:

A crise econômica que tomou conta do Brasil e da América Latina na década de 80, (...) seus desdobramentos políticos e (...) reformas econômicas que desde meados dessa década começaram a ser empreendidas, mas que, em meados dos anos 90, permanecem inconclusas. (...) é também uma análise das interpretações e estratégias que sucederam no tempo a partir do desencadeamento de cada crise: da Segunda Guerra Mundial, da crise dos anos 60, da crise do autoritarismo e da grande crise dos anos 80.

Tal crise é considerada pelo autor de abrangência que atinge, principalmente, a América Latina, podendo também ser estendida à Europa Oriental e, com algumas

⁴ Mendes Segundo (2005) identifica Bresser Pereira como um dos teóricos brasileiros neoliberais de destaque, assim considerado, pelos cargos que assumiu no governo federal de Sarney e Fernando Henrique Cardoso.

precauções, a maior parte dos países desenvolvidos, sem, contudo, enfatizar a real extensão planetária. O autor afirma: “a crise dos anos 80 foi essencialmente uma crise latino-americana. É impossível compreendê-la apenas pelo contexto de um único país” (p. 13). E reportando-se aos países de capitalismo avançado, diz:

Nos países desenvolvidos a crise foi mais branda, mas, mesmo assim, houve, desde o início dos anos 70, uma queda efetiva de suas taxas de crescimento, ao mesmo tempo em que o desemprego transformou-se no principal problema desses países: nos últimos vinte anos, a crescimento foi correspondente à metade do que havia sido nos vinte anos anteriores. O Brasil e a Argentina estão apenas começando a sair da crise, mas estão longe de retomar um processo de crescimento sustentado. Na Europa Oriental, a transição do estatismo para o capitalismo está sendo extremamente penosa. Embora já esteja ocorrendo uma recuperação, na maioria dos países, a renda *per capita* é ainda 25% menor que em 1989. (Bresser Pereira, 1996, p.15).

Ao localizar os problemas da América Latina e afirmar que o Brasil e a Argentina estão apenas começando a sair deles, fato que, em 2006, ainda não se constata, demonstra esforço em não relatar que, independente de o país ser considerado desenvolvido ou não, todo o sistema capitalista está profundamente abalado. Para Bresser Pereira, a crise do capitalismo é conjuntural, cíclica, diferentemente de como é caracterizada por Mészáros (1998), que a percebe nas bases do capital, portanto estrutural.

O cenário da Europa Oriental e a queda do muro de Berlim ou o colapso do comunismo são mencionados por Bresser Pereira (1996), sem a devida contextualização e especificidade que lhes são próprias, decorrentes, como esclarece Florestan Fernandes (1995, p. 208), do “ ‘socialismo de acumulação’ que não permitiu nem a observância da norma ‘a cada um de acordo com sua contribuição’, nem a passagem para o objetivo mais elevado ‘a cada um de acordo com sua necessidade’ ”. Bresser Pereira (1996), contudo, trata-o de forma emblemática, talvez, utilizando-se de falácia ou do efeito demonstrativo, ideologicamente apresentado como “falência” de uma outra forma de sociabilidade. Reforça, desse modo, nas entrelinhas, a inexistência de alternativas.

Bresser Pereira (1996) atribui as causas da crise econômica, na América Latina e no Brasil, às interpretações das estratégias de desenvolvimento, implantadas, reconhecendo ser implementações dependentes do consenso entre as classes e o modelo de Estado adotado, mas nunca vinculando-as à lógica vigente de acumulação do capital.

Tampouco esclarece a fragilidade da “modernização secundária”⁵ que nunca é um processo passivo, daí a necessidade do consenso. Para Florestan Fernandes (1995, p. 146), “ela se realiza ativamente através das reafirmações e reintegração dos bens culturais e psicossociais assimilados”. E acrescenta que, em sociedades modernizadas “por influxos externos se investem muitos recursos inventivos para conferir sentido e enriquecer a modernização provocada a partir do exterior”.

Para Bresser Pereira (1996, p. 16), o que desencadeou a crise econômica foi a avaliação errada do mercado em alocar recursos e coordenar a economia, desconsiderando o processo incontrolável de expansão do capital, favorecido pelos países imperialistas e impingido aos países latino-americanos. Em suma, em qualquer hipótese, o modelo de Estado adotado está na raiz da crise:

A causa da crise foi o excessivo e distorcido crescimento do Estado: do Estado desenvolvimentista no Terceiro Mundo, do Estado comunista no Segundo Mundo e do *Welfare State* no Primeiro Mundo.

⁵ Modernização secundária, conceito utilizado por Florestan Fernandes (1995), significando processo sócio-cultural promovido por influxos externos. Na América Latina, e no Brasil não foi diferente, ao que parece, as burguesias perderam a oportunidade histórica de se tornarem agentes da transformação concomitante das formas econômicas, sociais e políticas inerentes ao capitalismo. Em Outro texto, Fernandes comenta que: (...) "Com isso, vivemos aquela realidade que eu designava como a de uma nação dependente que cultivava a ideologia da nação cujo liame para essa observação ideológica é o capital externo. Para a grande burguesia a sua utopia é a utopia da burguesia internacional, a de conseguir, por meio de sua ação, uma acomodação entre sistemas inconciliáveis de organização da economia, do Estado e da sociedade. Hoje, a utopia burguesa é essa." (FLORESTAN FERNADES ,1994, 179). E ainda: "A massa de pobreza e de desigualdade é tão grande e as exigências constrangedoras da acumulação capitalista tão imperiosas, que seria uma loucura esperar do capitalismo a solução dos nossos problemas e dilemas humanos. A reforma capitalista do capitalismo está fora de nosso alcance, digam o que disserem os donos da ordem e os seus mais fiéis servidores da intelligentsia e da tecnocracia. "" (FERNANDES FERNANDES, 1986a, p. 32)

No entanto, é preciso lembrar o que Florestan Fernandes (1995, p. 152) explicita, em *As contradições da modernização*, que, pela clareza das palavras para a compreensão histórico-social da crise econômica desses países, merece ser aqui transcrito:

O crucial, em todo esse cenário, vinha a ser o limite da interrupção. Ele permite que o crescimento por via colonial, neocolonial e da dependência não contém por si energias de diferenciação possível de desenvolvimento em sua plenitude e escolhido em estado de liberdade. Os três tipos de dominação imperialistas externa cortam ou estrangulam o crescimento, tendo somente em conta os interesses mercantis, financeiros ou de poder das metrópoles. É uma modernização estuante do ponto de vista da produção na colônia (ou de um país neoliberal ou de uma nação dependente). O filtro das inovações é restringido racionalmente e com frequência duramente contida. Por essa razão é que a modernização implica crescimento econômico, sócio-cultural e político. (...) A dialética da relação da metrópole e da colônia (ou do país neocolonial e da nação dependente) é específica e cruel. (...) O estratagema das nações capitalistas mais dinâmicas e dominadoras sempre consistiu em imprimir à civilização ritmos muito rápidos de evolução: os laços coloniais se redefiniam em liames neocoloniais ou em uma pluralidade de relações de dependências sucessivas, o que provocou o inferno dos chamados “países pobres” ou “periféricos”.

Bresser Pereira (1996), contudo, focaliza o desenvolvimento do país, sem inicialmente qualificá-lo, pode-se dizer, apresentando-o como categoria universal. De início, deixando aflorar o agrupamento dos elementos da composição da sua apologia ao mercado, visto que, de fato, o desenvolvimento de que trata é o desenvolvimento econômico e não o desenvolvimento social, ou talvez, considerando-os não interligados, ou mesmo, como se este fosse dependente natural daquele. As conotações do autor ganham espaço na crítica às funções atribuídas ao Estado em cada modelo político-ideológico.

Na discussão em pauta, contudo, a possibilidade de interface concreta, entre desenvolvimento econômico e social, inexistente, muito embora seja argumento de composição de suas idéias, quando constrói o seu “Estado Social Liberal” para afirmar ser diferente do construído pela hegemonia neoliberal.

Na defesa de tese, Bresser Pereira (1996, p.13), partindo do fato, por ele considerado inquestionável de que a origem dos problemas econômicos é o modelo de Estado, propõe:

A estratégia adequada para a sua superação é, ou será, uma estratégia orientada ao mercado, mas, será também pragmática e social-democrática - ou, talvez mais precisamente, social-liberal, e não uma estratégia neoliberal.

Seguindo o raciocínio, afirma que os pressupostos orientados para o mercado não são neoliberais, mas social-liberais, o que vai servir ao argumento de que se trata de crise fiscal do Estado: “Uma crise burocrática e ineficiente de administrar um Estado, que se tornou grande demais para poder ser gerido nos termos da “denominação racional-legal como analisada por Weber” (Bresser Pereira, 1996, p. 15).

Os pressupostos, no entanto, tentam mostrar a realidade de forma unilateral, sem o contraponto referente à exploração dos países imperialistas, imposta à América Latina, incluindo-se o Brasil, mesmo em se considerando as especificidades econômicas, sociais, políticas, culturais e históricas, próprias de cada país, como bem já esclareceu Florestan Fernandes (1995).

Partir da premissa de que a crise econômica se originou da crise do Estado, como Bresser Pereira (1996) o faz, omitindo o que provocou, ou minimizando suas evidências: desabastecimento de petróleo nos anos de 1970, encarecimento da produção, excedente na produção industrial não absorvida pelo mercado local, no molde do modelo fordista, a exemplo do que ocorria nos países de capitalismo avançado, como Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, pode ser entendido como estratégia de se escamotear os acontecimentos que denotam o esgotamento do modelo vigente.

Do mesmo modo, maximizar os danos da política keynesiana pode ser considerado um esforço de se direcionar, para a classe trabalhadora, os custos dos ajustes necessários à sobrevivência do sistema capitalista, agravada, a cada dia, e caracterizada como crise estrutural do capital, por abalar e comprometer a base, o tripé Capital, Estado e trabalho, com reflexos sobre a própria lógica de acumulação do capital. Na sociabilidade capitalista, o capital dispõe

do Estado e do trabalho assalariado para reproduzir-se e expandir-se incontrolavelmente (Mészáros, 2004).

É desconhecer, talvez, propositadamente, o que fora confirmado em economia, no século XIX. Por conseguinte, desconsidera o que foi comprovado por Marx, no que diz respeito a ser as relações do modo de produção que moldam as relações sociais e nelas se inclui o Estado, e não o inverso. No prefácio de *Para a Crítica da Economia Política*, Marx (1859) define a correlação existente entre o desenvolvimento das relações de produção, Estado e as ideologias. De maneira límpida, ele próprio apresenta em poucas palavras:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual levanta-se a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas determinadas da consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. (Marx, 1859 in: Os Pensadores, p.52).

Vale lembrar, ainda, com Engels (1883)⁶ a teorização de Marx:

A produção econômica e a estruturação social de toda época histórica, necessariamente decorrente daquela, constituem a base da história política e intelectual dessa época; que, em consonância com isso, toda a história (desde a dissolução da primitiva propriedade comum da terra e do solo) tem sido uma história de lutas de classes, lutas entre classes exploradas e exploradoras, classes dominadas e dominantes, em diferentes estágios do desenvolvimento social.

Portanto é não aceitar que a raiz da crise econômica está no próprio capital, demonstrada nos mecanismos de estratégias de sobrevivência do sistema fracassado, que se reestrutura, pelas próprias contradições, nos mais variados complexos sociais.

É inverter, mesmo sob o crivo da “racionalidade legal” ou “racionalidade técnica”, os princípios de causa e efeito, dialeticamente imbricados na complexidade do real, principalmente, quando se utilizam como argumentos os modelos de Estado adotados pelos

⁶ No prefácio à edição alemã de 1883 do Manifesto do Partido Comunista.

países nos respectivos “primeiro”, “segundo” e “terceiro” mundo, ou, é assumir a ilusão como realidade, como caracteriza Fernandes (1995, p.155):

Nos núcleos imperiais, a natureza e as conseqüências do processo global devem ficar fora do campo de visibilidade do senso comum. A ‘neutralidade ideológica’ emerge como uma imposição primordial.

Bresser Pereira (1996) tenta atribuir uma nova categoria, a de “Estado Social Liberal” ou “Estado Social Democrata”, como que para diferenciar este Estado do contexto ideológico hegemônico, quando de fato o que se constitui é o Estado Neoliberal, forte para o capital, como explicita Coggiola (2001) e tantos outros autores.

Tornou-se peculiar, nas tentativas teórico-práticas de “hibridizações”, ou seja, tentativas de síntese de modos de sociabilidades antagônicas, como nos lembra Mészáros (1998) em *A crise do capital*. : “Tudo o que aquelas tentativas conseguiram foi somente a “hibridização” do sistema do capital, comparado à forma econômica clássica (com implicações extremamente problemáticas para o futuro), mas não soluções estruturais viáveis”. (Mészáros, 1998, p.9).

Criam-se, por esta via, explicações teóricas de naturalização da sociabilidade capitalista, que buscam evidenciar falsa inexistência de alternativas de sociabilidade, não centrada no mercado, e sim no humano, no ser social, enquanto categoria ontológica e não apenas político-ideológica.

A crise atual do capitalismo é esclarecida por Mészáros (1998), identificando-a como crise estrutural do capital, pela percepção de que o sistema capitalista e suas formas de controle social se confirmam saturadas, na contemporaneidade. Os mecanismos de funcionamento do “metabolismo” do próprio capital, como demonstrou Marx, na introdução à Economia Política, centra as bases estruturais no tripé Capital, trabalho e Estado, no domínio do trabalho pelo capital, favorecido pela ação do Estado.

Rabelo e Mendes Segundo (2005, p. 3), em seminário⁷ sobre a crise estrutural do capital, esclarecem:

Como os interesses antagônicos do capital e do trabalho não coincidem, mas tendo em vista que o trabalho é subordinado ao capital, a lógica prevalece. O Estado entra nesse processo para forçar o trabalho a assumir os mesmos interesses do capital, em nome do desenvolvimento sustentável, democrático e justo, empreendendo reforma sindical e trabalhista.

Ocorre que essa estrutura não mais supera o esgotamento presente do sistema, ao contrário das outras crises do capitalismo consideradas cíclicas, compondo-se, hoje, um modelo de produção destrutiva, em que as contradições, que lhe são peculiares, entre “produção e controle; produção e consumo, e produção e circulação de produtos, resultam num sistema ‘centrífugo’, no qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos” (Rabelo e Mendes Segundo, 2005, p.3).

As autoras destacam a compreensão de Mészáros (1998) sobre a possibilidade de superação da lógica expansionista: “para romper a estrutura sociometabólica do capital, torna-se necessário eliminar o conjunto dos elementos que compreende o sistema do capital, ou seja, o tripé, Capital, trabalho e Estado” (Rabelo e Mendes Segundo, 2005, p.4).

A crise estrutural se define pela prevalência dos antagonismos estruturais, em todos os espaços, como afirmam as autoras:

Do menor “microcosmo”, dimensão intelectual/cultural, constitutivo da sociabilidade capitalista, ao “macrocosmo”, dimensão material, abrangendo as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E, precisamente, porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é – e sempre deverá permanecer assim – irreformável e incontrolável. (Rabelo e Mendes Segundo, 2005, p. 5).

As partes constitutivas da crise estrutural referem-se ao processo de incontrolabilidade de expansão do capital, em que estão presentes, com base na produção material, as contradições entre “valor de uso subordinado ao valor de troca, produção de

⁷ Seminário *A crise estrutural do capital*, realizado na disciplina de Educação e Trabalho, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, em 25/10/2005, proferido pela Dra. Maria das Dores Mendes Segundo, professora da UECE e Dra. Josefa Jackline Rabelo, professora da UFC, ambas pesquisadoras colaboradoras do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO.

riqueza e riqueza da produção, legitimação do luxo como necessidade, desemprego e precarização do trabalho, produção destrutiva, complexo industrial militar e intensificação do capital financeiro” (Rabelo e Mendes Segundo, 2005, p. 6).

Nesse processo, o modo econômico de extração da mais-valia e o modo político de controlar a extração do sobretrabalho, embora usufruindo a perspectiva de acumulação imperialista, não conseguem instituir a tendência de globalização do sistema do capital. Constituindo, no máximo, a contratendência, que Mészáros (1998) denominou de hibridização, ou seja, síntese liberal-social, comprometida, no entanto, estruturalmente.

Desse modo, fica clara a elaboração da retórica necessária e utilizada à composição e disseminação da ideologia neoliberal, ou seja, proposta de hibridização, como se fosse possível síntese liberal-social com interesses reais no social. As implicações advindas desse cenário, transformaram a América Latina, incluindo-se o Brasil, “na terceira grande cena de experimentações neoliberais”⁸ (Andersom, 1996, p. 20), que buscou consolidar-se pela estratégia da concordância das classes sociais, pelo “consenso”, aos moldes, agora, da pretensa síntese social-democrata ou social-liberal, revisitando, inclusive, o Consenso de Washington⁹ (1989).

⁸ Os artifícios comuns utilizados na América Latina foram: legislação de emergência, autogolpes e reforma da constituição, favorecendo uma concentração de poder formidável. Nesse contexto, a hiperinflação é reconhecidamente um mecanismo de introdução da política neoliberal mais drástica, desse modo, depois que a hiperinflação chegou ao Brasil, os governos seguiram aderindo aos propósitos neoliberais. Collor (1991)-Abertura ao capital estrangeiro e seu projeto falido de reconstrução nacional, Itamar (1993) – com a estabilização da moeda – Plano real, FHC (1995), com a reforma estrutural do Estado – Plano Bresser Pereira, e com a justificativa de temor ao seu retorno, Lula (2003-2006) – alinhamento da política pública à política neoliberal.

⁹Elaborado pelo economista John Williamson (1989), tinha como objetivo discutir as *reformas necessárias* para a América Latina como “um grande consenso” em três planos: a de ordem macroeconômica, as reformas de ordem microeconômica e desmonte radical do modelo de Estado “provedor”. Em síntese, as propostas do Consenso de Washington impuseram aos Estados latino-americanos profundas reformas estruturais, também chamadas de reformas institucionais que podem ser resumidas nos pontos seguintes: 1. Desregulamentação de alguns setores, sobretudo o financeiro e o do trabalho. 2. Privatização. 3. Abertura comercial. 4. Garantia do direito de propriedade, sobretudo na zona de fronteira, isto é, nos serviços, propriedade intelectual etc.

Disponível em <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/corredf/come-b/CREMONES.HTM>. Acesso em 20/08/2006.

Na América Latina, a mesma crise econômica ocorreu dez anos depois, na década de 80, mas de uma forma mais aguda. Sua contra partida ideológica foi o "Consenso de Washington" - que se tornou dominante na região apenas no final da década de 80 -, o qual formalmente se legitimava a afirmar a necessidade de liberalização comercial, privatização e ajuste fiscal, mas que na verdade implicava uma guinada conservadora profunda. (Bresser Pereira , 1996, p 16).

Partindo do discurso hegemônico, Bresser Pereira (1996) estrutura a justificativa para se introduzir, no Brasil, as reformas econômicas orientadas ao mercado, utilizando-se de suposta síntese social-liberal, em que identifica a origem da crise no modelo de Estado adotado.

Seu esforço, no entanto, confirma-se insuficiente, pela inconsistência dos pressupostos. Na verdade, o que revela é a rendição disfarçada a ordem imperialista.

As reformas econômicas propostas pelo credo neoliberal eram radicais e irrealistas. Mas não há dúvida de que era necessário implementar reformas orientadas ao mercado. (...) Uma síntese pragmática e social-democrática ou social-liberal entre as antigas estratégias desenvolvimentistas e a crítica neoliberal se fazia necessária. (Bresser Pereira, 1996, p. 16).

Assim como é falso dizer que “um novo Estado começa a emergir: o Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social” (Bresser Pereira, 1996, p. 13-14). Este não só não mantém as responsabilidades sociais, como contribui para agravar as questões sociais e ambientais, ou a chamada exclusão social, de fato, a barbárie em que se vive hoje. O que se presenciou na verdade, foi o fortalecimento dos princípios liberais.

O direito de propriedade, em nível internacional; a liberdade restrita aos países de capitalismo avançados, em tornar os mercados dos países latino-americanos, entre outros espalhados pelo globo, em mercados cativos; o de democracia, desde que não atinja a propriedade privada transnacional; e o do individualismo, mas transfigurado em individualismo colaborativo.

O que se vê, de fato, são teses e propostas de ações neoliberais serem implementadas, baseadas nas idéias da “Sociedade de Mont Pèlerin”¹⁰, de Hayek, Friedman, Polanyi e outros, que semearam as idéias no imediato pós Segunda Guerra Mundial, que germinaram somente no contexto da grande crise que se abateu sobre o capital em 1979.

Entre a “semeadura” e “crescimento” dessas idéias, emergiu o preparo da ambiência necessária, das condições objetivas e subjetivas, para pôr em prática as tentativas de reestruturação da ordem vigente, crise dos anos 1960 e crise de autoritarismo, favorecidas pela ênfase no desenvolvimento, a intentos do “populismo”, do “melhorismo” ou mesmo, da “modernização” e “reforma social”.

O desenvolvimento “adquiriu padrão perverso, sem alteração substantiva na concentração de renda, da riqueza e do poder”, promovendo a modernização “como expansão do mercado mundial, das instituições, valores e técnicas sociais das nações hegemônicas” (Fernandes, 1995, p. 148).

De lá para cá, as idéias, não só nos países latino-americanos, inclusive o Brasil, como nos demais, como sementes, transformaram-se, infelizmente, em árvore frondosa a produzir frutos, flagelo social e ambiental, adubada, constantemente, pelo “princípio da desigualdade como valor positivo” (Hayek, 1944) e por estratégias diferentes de busca da manutenção e/ou ampliação do padrão de acumulação do capital.

A exemplo da ciência a serviço do capital, assentaram-se sobre inovações dos métodos de gestão e controle, a precarização do trabalho, as terceirizações, a desmobilização dos movimentos por direitos trabalhistas em meio ao crescente desemprego, bem como a criação de empresas de organizações sociais pelas publicizações de instituições, públicas, não-

¹⁰ A Sociedade de Mont Pèlerin reúne, sob a liderança de Hayek, adversários firmes do Estado de Bem Estar Social, europeus e também férreos inimigos do New Deal norte-americano. Entre outros, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador Madriaga, que tinha como propósito combater o keynesianismo. (Ver ANDERSON, P. O. *Balanço do Neoliberalismo*. In GENTILI, P.; SANDER, E. (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 - p. 09-23.).

estatais, de caráter público, privadas, que funcionam em grande parte com recursos públicos. Privatizações que se consolidam, em suma, através de transferências do patrimônio público ao setor privado.

Finalmente, tem-se a reforma estrutural do Estado¹¹, fundamental à implantação de todas as mudanças mencionadas, e, em assim sendo, também se torna essencial o protagonismo institucional e não o protagonismo de trabalhadores, de pessoas, de seres humanos, em busca da construção do próprio processo de humanização e de emancipação.

A justificativa de Bresser Pereira (1996), sobre ser a estratégia de implantação do “novo” modelo de política macroeconômica ideal para o caso brasileiro, em particular, é por ele próprio explicitada na introdução de seu livro, ao apresentar o teórico que lhe serviu de inspiração, Rogério Werneck (1983, 1985, 1986), obras que tratam do Estado e empresas estatais, assim como pela assessoria prestada por economistas do Banco Mundial, para implantar o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), no governo de Fernando Henrique, o conhecido Plano Bresser Pereira.

Concluindo o primeiro ponto de contextualização da problemática da investigação, é preciso se ter clareza sobre as várias abordagens, próprias dos estudos das Ciências humanas e sociais, o que é feito, na contemporaneidade, sob diferentes concepções políticas e ideológicas, o neoliberal, pluralista, social-democrata e marxista.

O pensamento de Bresser Pereira (1996) sobre o Estado, políticas públicas e sua relação com a lógica do mercado, é caracterizado, pelo autor, como uma abordagem social-democrata, talvez, como tentativa de se distanciar dos conflitos que emergem, em alguns segmentos sociais, quando declarados, de pronto, os fins neoliberais, pretendendo, desse modo, reforçar a busca pelo consenso entre as classes sociais. Pacto necessário e operante que faz parecer que os pressupostos de orientação para o mercado das reformas estruturais do

¹¹ Idéias presentes no Plano Diretor de Reforma do Estado Brasileiro (1995), implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Estado brasileiro não são neoliberais, e sim social-liberais, que configuram um “outro” e “novo” Estado. Contudo o que se enfatiza são investimentos em políticas assistenciais, compensatórias, necessárias à manutenção da ordem.

A estratégia, considerada por Bresser (1996) e o grupo de assessores do Banco Mundial, adequada à “superação” da crise econômica na América Latina e no Brasil, vem sendo executada pelas reformas já efetuadas, em andamento, ou em elaboração.

Evidenciou-se a adesão à lógica neoliberal, a reafirmação do Consenso de Washington (1989), sob a ótica de “modernização” do Estado. Na verdade, dá-se a imposição de reformas na forma de rendição, capitulação aos ideais irracionais da lógica do capital e, portanto, adversa ao processo de desenvolvimento humano pleno, até porque essa não é, em momento algum, a intenção do capitalismo, ou seja, não se pretende, de fato, o desenvolvimento positivo do homem, em sentido ontológico de ser social.

Assim, compreende-se o porquê de as reformas serem consideradas necessárias e as revoluções, perigosas. A leitura da totalidade, através da crítica centrada no materialismo histórico-dialético, possibilita ver os conflitos entre as classes sociais e a barbárie instituída pelas classes hegemônicas na sociedade de dominação.

1.1. A reforma da educação no contexto da crise estrutural do capital

As reflexões iniciais evidenciam a lógica de sustentação das reformas institucionais como estratégias de manutenção da ordem vigente, na qual prevalece a necessidade de desenvolvimento econômico do sistema do capital, que, vale reforçar, por sua natureza contraditória, se opõe ao pleno desenvolvimento humano. Não se pode negar que o contexto real tem repercussões sobre a finalidade da educação, representado nas políticas educacionais, no entanto, torna-se necessário “desnaturalizar” a dimensão da educação enquanto reprodução da sociabilidade existente, hoje, como a única possível e destacar outra dimensão, inscrita no processo educativo, ou seja, a superação deste modelo predominante.

Com base nas possibilidades inscritas no processo educativo, é desenvolvida, neste tópico, a aproximação às vinculações estabelecidas entre o processo de reformas educacionais, a crise estrutural do capital e as determinações do Banco Mundial que sinalizam as orientações impostas pelo contexto social à política educacional brasileira, em que se inclui o modelo de formação docente inicial em serviço, considerando criticamente documentos determinantes da Educação: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Prioridades e Estratégias para Educação e Educação um Tesouro a Descobrir*, pautados na síntese social-democrata ou social-liberal.

O tema “Educação para todos” marca o final do século XX nas políticas educacionais, com desdobramentos no campo das sistematizações pedagógicas teóricas e práticas, confirmando-se como retórica que justifica as reformas da educação.

A iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) e principais parceiros, UNESCO, UNICEF, CEPAL e Banco Mundial, que culminou na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, envolvendo mais de 150 países, pode ser considerada como ponto de referência inicial.

Entre os princípios de ação definidos na Conferência, encontra-se:

11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. **Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área de educação, para o seu desenvolvimento.**¹². (Doc. De Jomtien, 1990, p. 11)

Uma das metas da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, fruto do encontro internacional, indica “a construção por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para a vida melhor e um desenvolvimento sustentável”. Entre as estratégias específicas de melhora do rendimento do sistema público de ensino, eleitas pelo Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), definido nesta Conferência, destaca-se o enfoque dado à aprendizagem de conhecimentos para resolver problemas do aluno e dos trabalhadores das escolas, incluindo os professores, emergindo a ênfase na formação docente hodierna, como se vê a seguir:

21. As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educando e seu processo de aprendizagem; o pessoal (**educadores, administradores e outros**); **o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações**. Estas estratégias devem ser aplicadas de forma integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. **A formação dos educadores** deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção de resultados; currículo e avaliação devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. (Doc. De Jomtien, 1990, p. 14)

Os desdobramentos da realidade da formação docente, no que se refere aos novos saberes pedagógicos exigidos para o ensino atualmente, amparados por racionalizações dominantes que lhes dão fundamentação, são discutidos criticamente no próximo capítulo.

Dando continuidade ao proposto para este texto, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), embora aponte, por assim dizer, a ausência premeditada do

¹² Grifo nosso.

Estado, no que se refere à política educacional para atender a classe trabalhadora, reconhecida, ao longo do documento final, como “grupos que não participam da escolaridade formal”, “desfavorecidos”, “pobres”, sejam crianças ou adultos, continua eximindo o Estado da responsabilidade quando conclama, pela composição de parcerias com o setor privado, com vistas na alocação de recursos financeiros, a plena participação da sociedade.

Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absentéismo e ampliar o tempo de aprendizagem. Para satisfazer as necessidades educacionais de grupos que não participam da escolaridade formal, fazem-se necessárias estratégias apropriadas à educação não-formal. Estas incluem e transcendem os aspectos já mencionados, e podem ainda conceder especial atenção à necessidade de coordenação com outras formas de educação, o apoio de todos os parceiros envolvidos, os recursos financeiros permanentes e a plena participação da sociedade. (Doc. De Jomtien, 1990, p. 14)

As metas e estratégias, definidas por “consenso”, assumidas como compromisso formal pelos países membros da Organização das Nações Unidas, efetivam-se em pré-requisito de financiamento de programas e projetos a serem executados com os recursos do Banco Mundial. De acordo com Torres (1996, p. 173-191), o Banco Mundial apresenta proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Embora reconheça que cada país tem sua especificidade, trata-se, de fato, de um único “pacote” de reformas proposto aos países ditos em desenvolvimento, da periferia do capitalismo, traduzidas no Plano Decenal de Educação.

Em relatório de 1995 do BIRD¹³ – *Prioridades e estratégias para educação* – analisado pelo ex-consultor do Banco, Jon Lauglo (1997), o Banco reforça a recomendação da organização da educação pelo planejamento de currículo que especifique os objetivos da aprendizagem em termos observáveis, percebe-se, nessa abertura, o início do caminho que possibilitou a sistematização dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹³ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

O relatório dá ênfase, ainda, ao estabelecimento de padrões de rendimento de aprendizagem, relacionando-os à necessidade de se dar atenção aos resultados da educação. Em resposta à estratégia, cria-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Outra prioridade identificada, no documento, indica que deve haver mais privatização, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle dos usuários, em outras palavras, o sistema de ensino deve ajustar-se à nova lógica econômica, às demandas atuais do sistema do capital, que reestrutura a organização da produção, introduzindo novas técnicas de gerenciamento e gestão do trabalho também na escola. Percebe-se que as análises das taxas de retorno¹⁴ têm sido o principal critério para decidir que opções de investimento são de maior benefício para a sociedade. As vinculações de prioridade na educação incidem sobre o trabalho do professor e imprimem mudanças na formação docente, pré-serviço e em serviço, em que se modela a formação em exercício. A respeito, mais adiante, o terceiro capítulo inicia com a reflexão crítica sobre o trabalho do professor em meio à nova organização produtiva.

Para melhor visualizar as orientações das iniciativas internacionais, que têm o Banco Mundial como um de seus principais disseminadores, o QUADRO 01, aponta os principais eixos com estratégias e programas que afetam diretamente a política educacional brasileira impondo as reformas dos anos de 1990:

QUADRO 01 - Eixos e Estratégias nas Orientações Internacionais de Política Educacional na Década de 1990

Eixo da Política	Estratégias / Programas
Gestão	<ul style="list-style-type: none">• Descentralização administrativa e pedagógica• Fortalecimento da capacidade de gestão• Autonomia e participação local• Melhoria dos sistemas de informação e gestão• Avaliação/aferição de resultados, prestação de contas à sociedade• Participação dos pais, governos e comunidade local
Equidade e Qualidade	<ul style="list-style-type: none">• Enfoque nas escolas mais pobres dos níveis baixos• Discriminação positiva dos grupos vulneráveis (pobres e indígenas)• Reformas Curriculares• Fornecimento de textos e materiais de instrução

¹⁴ O Saeb é um exemplo de levantamento de taxa de retorno.

	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão da jornada escolar/ aumento de horas aula • Programa de melhoria e inovação pedagógica • Programa de fortalecimento institucional
Aperfeiçoamento dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional dos professores • Remuneração por desempenho • Políticas de incentivos
Financiamento	<ul style="list-style-type: none"> • Subsídio à demanda • Financiamento compartilhado • Mobilização dos recursos do setor privado • Redistribuição/impostos x educação • Uso efetivos de recursos existentes (racionalização)
Nota: Os eixos de políticas estão organizados segundo as quatro grandes áreas de reforma e orientações internacionais predominantes na década de 1990.	
Fonte secundária: Relatórios Finais dos PROMEDLAC IV, V E VI, UNESCO/OREAL In: GAJARDO, 2000.	

No pacote de reformas educativas imposto pelos organismos multilaterais internacionais, as propostas do Banco Mundial visam ao cumprimento das iniciativas acima, Torres (1996, p. 173-191) destaca a presença dos seguintes elementos:

- a) Prioridade da educação básica, entendida como as NEBAS..
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados do rendimento escolar. Os fatores determinantes do aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios dos investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição devem ser do setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial).
- c) Prioridade dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância, a descentralização.
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas, responsáveis pelos resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2)

facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.

- e) Convocação para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, nas decisões e implementação.
- g) Mobilização e alocação eficazes de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- h) Enfoque setorial.
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Parte das conclusões e recomendações do documento (1995), está presente no estudo regional realizado pelo BIRD, em 1985, em 39 países da África subsaariana. Segundo Torres (1996, p. 173-191), as políticas e estratégias recomendadas, com base nesse estudo, estão em boa medida reforçando a má qualidade e a desigualdade do sistema escolar. As mesmas recomendações, feitas aos países de realidades muito diferentes da brasileira, apontam para os resultados da transposição acrítica das diretrizes propostas para a formação do professor, reforçando e até agravando o fracasso da escola pública, comprovado pelo Saeb (1995-2001).

Vieira (2002, p. 20) também alerta para o fato de que, muitas vezes, as prioridades das iniciativas educacionais desenvolvidas, com o apoio do Banco Mundial, podem ser estabelecidas sem que guardem plena sintonia com as necessidades locais.

Outro documento determinante das reformas educacionais brasileiras foi elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI (1996), *Educação um Tesouro a Descobrir*, em que estão sistematizados, para os chamados países em desenvolvimento, os compromissos políticos, empenhados em torno de princípios: os “Quatros Pilares da Educação - aprender para ser, fazer, conviver e saber”, basilares e fundamentais para a

pedagogia responder adequadamente aos desafios do século que inicia, pretendendo moldar, assim, novo paradigma educacional, que surge querendo educar o homem nas múltiplas dimensões.

O processo brasileiro de reformas objetivamente é desencadeado em meados da década de 1990, com FHC, concretamente percebido, entre outros instrumentos, EC nº. 14/96, Constituição Federal (1988), Plano Diretor de Reformas do Estado (1995) – Plano Bresser Pereira. Na educação, pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (1990), Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (1994), LDB, Lei nº 9394/96, FUNDEF, Lei nº 9424/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e nos Referenciais para a Formação de Professores (1999).

A atual LDB, Lei 9394/96, foi implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC e gestão de Paulo Renato de Souza, no Ministério da Educação.

O marco legal traduz os acordos pactuados em Jontiem (1990), explicitados no Plano Decenal de Educação. O governo de FHC é de explicitação das reformas. É oportuno observar que ambos eram respeitados e admirados no Banco Mundial, tendo o seu presidente declarado: “O que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato estão dando ênfase à educação” (Wolfensohn, 1999). A satisfação é absolutamente compreensível, não tanto pela suposta “ênfase” dada pelo governo à educação, mas principalmente pela maneira como a política educacional se alinha aos propósitos do banco. Contrapondo-se as indicações do BIRD com as estratégias educacionais brasileiras, percebe-se o quanto o ministro Paulo Renato de Souza – que já foi consultor do Banco – acatou as recomendações do BIRD.

No entanto, ponderando-se as proposições da instituição financiadora das reformas educacionais brasileiras e os resultados, atualmente, de fracasso da educação pública medido pelo Saeb, percebe-se, com clareza, que a Conferência Mundial “Educação para Todos” e as

subseqüentes, bem como os compromissos empenhados ao produto, os pilares da educação do século XXI, passadas quase duas décadas, não confirmam a eficácia e eficiência, qualidade e equidade pretendidos.

Na verdade, reforça a dependência dos países envolvidos (mais de 150) com a sociabilidade capitalista, por Bresser Pereira (1996) indicada como social-democrata ou social-liberal, indistinta, de fato, da hegemonia neoliberal, servindo também para manter o desenvolvimento secundário¹⁵, por vincular a “ajuda externa”, cada dia mais exigente de contrapartidas orientadas ao mercado, ao processo de reformas propostas aos países, traduzidas nos “ajustes” de seus projetos de desenvolvimento.

No presente, o acirramento das questões sociais e agravamento das desigualdades, medidos nos últimos anos pelo IDH e no caso brasileiro, entre outros, pela PNAD do IBGE, demonstram que a síntese pretendida social-democrata ou social-liberal e política de “Educação para Todos” que nela se inscreve, seqüenciada pelo atual governo de Luis Inácio Lula da Silva, pelas imposições contratuais dos organismos multilaterais, embora dominante, não é modelo bem sucedido em resultados positivos de aprendizagem dos alunos, basta ponderar os indicadores do SAEB.

Os novos valores éticos e culturais firmam-se em idéias dominantes no tecido social. Como afirma Chauí (2001), surge nova ideologia de humanismo, num momento em que não se pode falar e colocar o homem como sujeito do processo histórico-cultural e sim o capital, bastando, para se comprovar a afirmação, observar e refletir sobre o aprofundamento da barbárie que aflige a maioria da população global.

Tonet (2001) diz sobre o discurso humanista:

Desse modo torna-se mais amplo o fosso entre a realidade e o discurso. Enquanto aquela vai no sentido da fragmentação, da oposição entre os indivíduos, da guerra de todos contra todos, da exclusão social, do aumento das desigualdades, este intensifica o apelo por uma educação humanista, solidária, integral, cidadã,

¹⁵ Como já abordado no primeiro ponto deste capítulo.

democrática e participativa, ora este discurso não só não é uma forma de fazer frente aos aspectos desumanizadores do capitalismo atual, como muito mais um sintoma do agudo extravio da consciência. Ele está a indicar que a consciência não compreende mais a lógica do processo social e por isso não sabe onde se encontra a matriz dele (...) O resultado é que quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte é o discurso humanista, crítico, etc. Ou seja, a intensificação do discurso humanista é na verdade, a contrapartida da incapacidade de compreender e mudar praticamente a realidade. (Tonet, 2001, p. 140-141).

Jimenez e Maia (2004) afirmam, por seu turno, que:

À medida que avança a reestruturação produtiva e o desenvolvimento da ciência, mais distante tem ficado a integração das várias dimensões do homem, visto que os valores, atitudes, emoções e desejos, acabam sendo submetidos pelo tecnicismo da dimensão procedural (habilidades) e cognitiva (conhecimento). (p. 112).

O processo de educação/formação se constitui, como afirma Rocha (2004), no cenário, em que:

A violência do antagonismo capital/trabalho dos anos de 1960 e 1970 foi suplantada por formas de comando cujo princípio é a autodisciplina, a implicação permanente e a responsabilização individual. Quando o capital fixo mais importante passa a ser o cérebro de quem trabalha, delineiam-se as condições paradoxais da nossa experiência atual: de um lado a servidão voluntária proposta pelo pós-fordismo, de outro um *quantum* de liberação presente nas linhas de força da virada cognitiva do capital. (p.154)

A ofensiva reformista na educação, em meio às contradições da forma de sociabilidade vigente, com os antagonismos e ambigüidades, remodela não apenas a condição docente e sua função formadora, mas afeta a própria natureza da educação e das instituições voltadas para esse fim. Característica peculiar do momento se estabelece na relação entre educação e trabalho, deixando de ser momentos distintos da existência individual, pela necessidade constante de atualização dos conhecimentos.

Como conseqüência, o sentido da formação precisa ser pensado, de modo a atender novas demandas de sustentabilidade do modelo social vigente, implicando ir além dos aspectos unicamente técnicos e teóricos, incidindo nas atitudes, na individualidade, na afetividade, criando a ambiência necessária ao estabelecimento de mudanças das relações em todos os níveis do sistema, não na forma capitalista de sociabilidade.

Aparentemente, busca-se superar a formação centrada no registro disciplinar que forma pessoas dóceis e adestradas, estimulando-se “a potência cognitiva dos estudantes, sem reincidir no ideal da formação/educação, segundo a lógica da domesticação e/ou do progresso” (Rocha, 2004, p. 154).

Na atualidade, conforme Rocha (2004, p. 155), talvez, significativo se torna refletir e agir nas “linhas de força dos processos em curso”, levando em conta tanto a “crise da crítica”, descortinamento da impossibilidade da imagem do docente como agente criador de cidadania, quanto do “encerramento do ciclo da educação humanista”.

A demanda estimulada dos últimos anos pelo sistema público de ensino constata-se com a “boa nova” da “quase universalização” do ensino fundamental. A esperada explosão de demanda do ensino médio e superior e, sua conseqüente massificação, muitas vezes, imaginada como solução de boa parte das mazelas locais, acompanhada da ilusão persistente no desenvolvimento do mercado como via de emancipação humana, autonomia e soberania nacional, configuram “o ensino como terreno de constituição material do presente e lugar do porvir” (Rocha, 2004, p.169).

Desfeita a articulação forjada pelo fordismo¹⁶, que, durante décadas vinculou escola e trabalho, muitos argumentam em defesa da escola, que deixou de corresponder à dinâmica social. Questiona-se a função social da escola e novos vínculos tentam se estabelecer em consonância com as exigências do capital em busca de sobrevivência frente à crise.

¹⁶ Idealizado pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), o fordismo se caracteriza por ser um método de produção caracterizado pela produção em série, sendo um aperfeiçoamento do taylorismo. Ford introduziu em suas fábricas as chamadas linhas de montagem, nas quais os veículos a serem produzidos eram colocados em esteiras rolantes e cada operário realizava uma etapa da produção, fazendo com que a produção necessitasse de altos investimentos e grandes instalações. O fordismo, teve seu ápice no período posterior à Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, que ficaram conhecidas na história do capitalismo como Os Anos Dourados. Na década de 1970 apresentou queda da produtividade e das margens de lucros, gerando a crise do modelo. A partir da década de 1980, esboçou-se nos países industrializados um novo padrão de desenvolvimento denominado pós-fordismo ou modelo flexível (toyotismo), baseado na tecnologia da informação. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/>. Acesso em 5.09.2006.

“Cidadania”, “democracia”, “qualidade”, “competência”, ideologias do momento, efetivam-se como corriqueiras na realidade educacional brasileira. Os conceitos costumam ser disseminados no ambiente escolar como finalidades das ações educativas, evidentes na legislação e discursos dos gestores educacionais públicos.

Soma-se, ainda, a determinação de que a função do professor é formar cidadãos democráticos e competentes pela qualidade da educação/formação, aproximando os vínculos entre o processo educativo e o mundo pseudoconcreto, querendo, desse modo, criticar a pedagogia que fundamenta práticas de escolarização voltadas unicamente para o mercado de trabalho ou como possibilidade de acesso aos direitos sociais básicos.

O contexto histórico concreto colabora para a elaboração de propostas pedagógicas caracterizadas pela dimensão “crítica”¹⁷, apresentando-se como enfrentamento aos projetos educacionais oficiais, o que era válido na ditadura militar e na transição democrática. Da antiga oposição, agora, constituída em governo, os mesmo valores permanecem?

Rocha (2004, 169) apud Ricci (1999, 144) ainda destaca:

Diante desse quadro, insistir na atribuição de “independência crítica” à educação, e na “concepção mágica de cidadania que nasceria do processo educativo” no qual o educador seria um “demiurgo” criador de cidadania, [ou mesmo que seria exequível através de uma educação de qualidade, sem qualificar a própria qualidade, como, para o quê e para quem]¹⁸, pouco acrescenta. Certamente esses temas ainda não deixaram de fazer sentido para os que pensam segundo os valores ilustrados. Mas o exame da cor local de nossa modernidade, constituída por tais valores, demonstra que ela não é um conjunto de regras abstratas, mas está aí, plenamente “formada” e realizada no triunfo da separação social entre os beneficiados e os marginalizados pelo progresso da ordem. (p. 169).

Os vários modelos de representação simbólica do real da humanidade, do mitológico, passando ao especulativo, naturalista ou antropológico, inicialmente contemplativo até o especulativo científico, têm se mostrado como verdades em seu tempo, mesmo assim, a própria história humana, depois, revela interesses e contornos mais específicos, tornando transparentes os conflitos pela posse do poder, entre classes sociais, de

¹⁷ Assim destacada por tratar a democracia e cidadania sem as condições materiais imprescindíveis.

¹⁸ Grifo nosso.

que, para os homens envolvidos na cotidianidade, não lhes é possível a percepção, como disse Coggiola (2001), fundamentando-se no pensamento marxista, dadas as condições materiais que dispõem para a construção da própria existência individual e coletiva, mundo subjetivo e objetivo.

Os princípios orientadores da pedagogia do século XXI, contemplando as várias dimensões humanas, embora não se efetivem na realidade, apresentam-se ideais, visto que capazes de enfrentar:

Os problemas educacionais contemporâneos por dois motivos principais: em primeiro lugar, por sintonizar-se com as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo; em segundo lugar, por integrar as quatro dimensões centrais do processo de aprendizagem humana e, assim, superar os problemas postos pelos paradigmas que focavam o processo em uma, ou no máximo, em duas esferas (e, mais grave, não conectadas) do saber. (Jimenez e Maia, 2004, p. 107).

O contexto mais amplo justifica reflexão radical sobre os pressupostos filosófico-políticos que permeiam o atual momento educacional, dialeticamente relacionado à ofensiva reformista do final do século XX, nos vários complexos sociais, tratado ideologicamente como o que mais necessita de reformas, em que as revoluções são consideradas perigosas, na verdade, perigosas à expansão incontrolável do capital, não à emancipação humana!

Jimenez e Maia (2004) criticando o modelo imposto pelo capital, caracterizam-no de forma extremamente pertinente utilizando-se de metáfora, a “Chave do saber”¹⁹, alusão ao que dito pelos elaboradores dos princípios da educação para o século XXI, possíveis de abrir as condições ideais de formação do homem do século que inicia, de certo modo, mostrando-se visionário do futuro.

¹⁹ A metáfora também se torna apropriada não só pela escolha da palavra que a qualifica, “CHAVE”, como pelo significado que os autores atribuem a cada uma das letras da palavra (C de conhecimento, H de habilidade, A de atitude, V de valores e E de existência), base das atuais reformas educacionais postas em vigor em muitos países, inclusive no Brasil.

Contemplar concomitantemente as várias dimensões do saber humano como foco central, embora multidimensional, na prática pedagógica, parece ser suficiente para instrumentalizar o novo homem. A expressão invade o senso comum, o cotidiano, nesse cenário, incapaz de fazer transparente a real finalidade educacional, como prática humana, submetida à ordem social vigente, capitalista, em profunda crise, que, para se manter no poder, se reestrutura e, nesse processo, reestrutura as relações e instituições sociais, entre elas, a escola e, como não poderia ser diferente, o próprio Estado.

Contemplar as múltiplas dimensões do homem, em processo formativo das novas gerações, no movimento de “aprender a saber”, “fazer”, “conviver” e “ser”, habilitando-o como pesquisador capaz de encontrar soluções, diante das inusitadas situações-problema, sem se considerar as condições materiais de existência, sob o crivo da crítica, pode ser ideal, não real, na perspectiva humanizadora do próprio homem, considerando o modelo socio-econômico vigente.

Perspectiva omissa, talvez, pela presença do Banco Mundial/CEPAL²⁰ como parceiro idealizador e executor da Conferência Mundial “Educação para Todos”²¹, marco inicial para a educação do século XXI e das que seguiram em andamento ao chamado Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe²², para alguns autores, marco definidor da cooperação internacional.

²⁰ Jimenez e Mendes Segundo (2005) destacam o pensamento de Leher (1998), quando afirma que o Banco Mundial passou, a partir da década de 1980, a fazer as vezes de um Ministério Mundial de educação, enquanto a UNESCO, por seu turno, assume gradativamente o discurso do Banco e, sob o apoio deste, avança na organização de fóruns educacionais ao redor do mundo, a exemplo da Conferência de Jomtien, de 1990 e as muitas outras que se seguiram.

²¹ Cf. o Anexo 02 que apresenta as metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos.

²² Segundo Vieira e Albuquerque (2001), em Política e Planejamento Educacional, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe foi iniciado em 1979 trazendo a discussão sobre as políticas governamentais em educação a serem seguidas na região.

Na visão crítica radical, a partir da década de 1980, marca-se o início da ofensiva reformista internacional sob o comando do Banco Mundial, que Jimenez e Mendes Segundo (2005) afirmam, concordando com o que aponta Leher(1998):

A educação mundial passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento econômico e a redução da pobreza, /mas/ condizentes com as necessidades de reprodução do capital (Jimenez e Segundo, 2005, apud Leher, p.5).

Encontros internacionais seguem, por exemplo, o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, em Nova York (1990), com proposições que se percebem, no Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em consonância com a Declaração de Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança.

O fórum de discussões das políticas governamentais em educação, em Quito (1991) determina a necessidade de mudar a organização dos sistemas educativos, mediante novos estilos de gestão, assunto que vinha sendo discutido desde o Encontro da Guatemala (1989), preparatório à Conferência Mundial de Educação para Todos.

O Encontro de Santiago (1993) ressaltou no fortalecimento do papel da escola e efetivação das mudanças dos modelos pedagógicos e de gestão.

Na Conferência de Nova Delhi (1993) e na Conferência de Kingston, Jamaica (1996), são retomados os compromissos inicialmente estabelecidos.

E, na mesma linha, o Encontro de Dakar (2000), que apresentou, em termos gerais, a determinação de ser acelerada a execução das propostas de Educação para Todos. Concomitantemente, no Brasil, é aprovado o Plano Nacional de Educação (09/01/2001).

Não é de estranhar, que os termos que definem o modelo proposto, em nenhum momento, façam referência explícita à totalidade econômica e político-social, cujo desenvolvimento histórico resultou no modo de produção capitalista que domina a sociedade atual, ou estabelecem qualquer ligação explícita entre os dilemas do atual desenvolvimento capitalista e as determinações do modelo educacional que lhe é compatível. (Jimenez e Maia, 2004, p.113).

Assim posto, adotar tais princípios parece mesmo contemplação, no sentido grego-clássico, metafísico, ou iluminação divina na visão cristã ou existencialista, podendo associar-se ao significado de alienação que, segundo Tonet (2001), alguns autores, a exemplo de Jaspers e Heidegger, lhe atribuíram, “querendo ver neste conceito uma determinação atemporal e inultrapassável da existência humana” (p. 99).

Para Marx, ao contrário, essa categoria é não somente histórica, mas cobre apenas determinada parte da história, a referida pelo capital, como se fosse possível desenvolver plenamente o ser humano, em perspectiva rigorosamente humanizadora e também subjetiva, desconsiderando o que o caracteriza como gênero humano, que é de constituir-se ser social, cujo fundamento ontológico é o trabalho, distanciando-lhe, dessa forma, das condições materiais da vida real que inclusive lhe moldam o jeito de ser subjetivo e objetivo, o estar no e com o mundo.

Mészáros (1998, p.11) explicita a sociabilidade capitalista:

Esse sistema, em todas as suas formas capitalista ou pós-capitalista tem (e deve ter) sua expansão orientada e dirigida pela acumulação. Naturalmente, o que está em questão a este respeito não é um processo delineado pela crescente satisfação das necessidades humanas. Mais exatamente, é a expansão do capital como um fim em si, servindo à preservação de um sistema que não poderia sobreviver sem constantemente afirmar seu poder como um modo de reprodução ampliado.

E à amplitude da crise capitalista, acrescenta:

Em nosso futuro, a crise estrutural - afirmando-se a si própria como a insuficiência crônica de ‘ajuda externa’, no presente estágio de desenvolvimento - deverá tornar-se mais profunda. E, também deverá reverberar através do planeta, até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais. (Mészáros, 1998, p. 15).

Assim, mesmo que o contexto de reformas tenha trazido supostas inovações para o campo educacional, entre elas, flexibilização dos currículos, gestão democrática, autonomia, competências e habilidades, áreas do saber, professores propositores de propostas

pedagógicas, mudanças por vezes tidas como interessantes, necessário se faz perceber os limites impostos pelo sistema econômico vigente.

Fala-se em flexibilização dos currículos, de fato, transposição de currículos de fora e ignorância ou irrelevância das necessidades locais. Instituem-se modos de gestão democráticos que aparecem como que em defesa da gestão local, como possibilidade de autonomia, quando na verdade, efetivam-se em sobretrabalho e fortalecimento do controle centralizado, transfigurado em descentralização.

Surgem expressões como “áreas de saber”, pretendendo-se mais apropriadas, porque mais generalista que “áreas do conhecimento”. Competência e habilidades associam-se à *performance*, desempenho em atividades, linguagem que se aproxima à usada no mercado, ao discurso gerencial de recursos humanos, misturada, agora, à teoria educacional.

É preciso reconhecer o enfoque reducionista das reformas da educação, as quais estão distantes de atender ao pleno desenvolvimento do homem, principalmente o das classes trabalhadoras, que não se faz sem as condições concretas e materiais.

As reformas institucionais têm o caráter de legitimar a ordem, como a crise do capital se aprofunda, dada a redução dos lucros, as reformas são implantadas no sentido de reverter a situação, ou seja, tirar o capital da crise, o processo reduz as conquistas (os ganhos poucos) dos trabalhadores. “A reforma não deixará de ser reducionista se esta configurar em resolução da ordem estabelecida” (Luxemburgo, 1900).

Segundo Arcary (2005, p.1), para preservar o capitalismo, a promessa dos reformistas brasileiros elege a educação, como a maior via da justiça social: “A escola poderia mudar o Brasil, diminuindo as desigualdades sociais”. Desse modo, defende que a educação é provedora da mobilidade social, ou seja, da ascensão social por meio da meritocracia, da igualdade de oportunidades, equidade, etc..

“Estudar e trabalhar duro” foram e ainda são idéias fortemente divulgadas pela esquerda eleitoral e pelos organismos multilaterais de financiamento para se ter um futuro garantido. Desde 1990, o Banco Mundial tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para isso, as duas principais recomendações: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Nessa visão, o Banco considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres (Corragio, 1996).

No Brasil, a concentração de renda aliada ao fracasso da escola pública e altos índices de desemprego confirmados pelos dados do IBGE e PNAD desde o ano 2000, convive com a realidade em que sobram políticas compensatórias, por exemplo, o “Bolsa Família”, e faltam verbas para a educação pública.

A fim de garantir a manutenção do sistema capitalista e a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornam-se essenciais para o Banco Mundial. De acordo com o presidente, James Wolfensohn,

justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo, você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. (...) É necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária. (1999)

Contudo a desigualdade social brasileira continua entre as mais elevadas do mundo, comprovada pelos indicadores do IDH.

O discurso revela, assim, que a educação e o trabalho são utilizados apenas como promessas eleitorais e ações públicas compensatórias no limite possibilitado pela ordem vigente. A ofensiva reformista também da educação brasileira, outrossim, garante uma maior coesão social à democracia burguesa na periferia do capitalismo, segundo Arcary (2005), servindo de álibi nas possibilidades de “controle social” do mercado.

Estudos²³ demonstram, ainda, que o ideário reformista de justiça e ascensão social, pela da educação, é uma ilusão, quando se constata que os trabalhadores, mesmo os mais qualificados, permanecem no mesmo nível social e inexistem postos de trabalho para todos.

Assim, vale lembrar que o trabalho é uma categoria fundante do processo de produção e reprodução social e que a educação faz parte do complexo social como modo de amparar a ordem social vigente, assim como a ideologia, o Estado, o direito e a política. Desse modo, confirma-se, portanto, que o processo de reformas da educação brasileira atende ao propósito de reprodução e não de superação da atual sociabilidade. No contexto da crise estrutural do capital, o movimento reformista pode ser caracterizado como ofensiva internacional, disseminada, principalmente, pelo aceite das determinações do Banco Mundial, que atinge todos os domínios e níveis de formação, vinculada ao conteúdo e às formas de avaliação, que une objetivos e resultados, com vistas a tornar o sistema educacional compatível aos interesses do capital.

²³ Cf. Arcary (2005).

CAPÍTULO II

2. Para onde apontam os *novos* paradigmas educacionais?

As análises do capítulo anterior dão a compreensão da conjuntura social do processo brasileiro de reformas estruturais do Estado que atinge todos os níveis e setores e chegam ao campo educacional/formativo. O Estado, na dimensão da sociedade política, expressão da sociedade civil, tem origem nas relações materiais de produção, ele é, do ponto de vista mais geral e abstrato, uma “estrutura de poder” que concentra, sintetiza e põe em movimento a força política da classe dominante (Marx, 1998).

Sem a pretensão de esgotar minimamente as decisivas contribuições do grande mestre Marx para o entendimento da realidade, mas tão somente de enfatizar o papel principal que cumpre o Capital sobre o Estado e o trabalho assalariado na presente crise econômica da sociabilidade capitalista, destaca-se, ainda, por sua validade nos dias atuais, em resumo, a concepção marxista do Estado e o aparato legal que o sustenta, sintetizada com notável clareza na conhecida fórmula do *Manifesto Comunista*: “O poder estatal moderno é apenas uma comissão que administra os negócios comuns do conjunto da classe burguesa²⁴” (Marx e Engels, 1998, p.9), e o “sistema jurídico é apenas a vontade dessa classe elevada à condição de lei, uma vontade cujo conteúdo está dado nas condições materiais” (id.ibem, p.20)

Desse modo, a lógica de sustentação das reformas estruturais orienta-se pelas necessidades de reestruturação produtiva do sistema do capital, que contraditoriamente se contrapõe ao efetivo desenvolvimento humano, sinalizando que o processo de reformas da educação brasileira atende ao propósito de reprodução e não de superação da atual

²⁴ Por burguesia entende-se a classe dos modernos capitalistas, que são os proprietários dos meios de produção social e exploram o trabalho assalariado. [Nota de F. Engels para a edição inglesa de 1888.]

sociabilidade. A nova organização da produção do contexto real, por sua vez, indica a exigência de novos conhecimentos, habilidades e saberes, e reestruturação dos processos formativos dos trabalhadores, em que se incluem os professores. Nessa realidade, emergem, formação docente, novos modelos teóricos e novos saberes se vão constituindo pretendendo modelar novo paradigma educacional, quando de fato permanece a educação por classe social.

Avançando no estudo da problemática de investigação, este capítulo analisa, no contexto brasileiro da política de “Educação para Todos” e determinações internacionais, as relações entre os “novos” saberes pedagógicos estruturantes da formação docente e o desenvolvimento pleno de todos os homens, que deve apontar para a educação emancipatória. Esse exercício desenvolve-se pela aproximação à compreensão sobre a possibilidade de efetivamente instaurar um novo paradigma educacional, com desdobramentos na prática escolar, bem como do embate que se estabelece entre eficiência, produtividade e cidadania, na construção do saber docente, para então reconhecer os limites dos saberes pedagógicos quando reduzidos ao conhecimento na esfera do imediato alienado.

Considerando, de forma simples, paradigma como modelo, padrão orientador de práticas e teorizações, abre-se, inicialmente, o questionamento sobre a natureza da educação, do ponto de vista filosófico-ontológico, sob a ótica do processo histórico-concreto. No primeiro aspecto, busca-se a essência da educação que, em se tratando de educação humana, é inerente à própria historicidade; no segundo, procura-se compreender a função da educação em determinada forma de sociabilidade ou momento histórico.

Em ambas as abordagens, o homem, gênero humano, diz Tonet (2001, p. 213), citando Marx, “se faz homem como ser social, que tem como raiz ontológica a categoria trabalho, exigindo-se nesse processo, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos”, portanto, consciência,

saberes necessários a indivíduos igualmente livres, processo possível pela educação em qualquer forma de sociabilidade.

Não se pretende aprofundar as reflexões de uma e outra abordagem, mas apenas situá-las, servindo-se de distinções, mesmo postas superficialmente, para clarear a possibilidade de se estar construindo um novo paradigma educacional e, por extensão, novos saberes pedagógicos necessários à formação do homem do século XXI.

Na dinâmica e complexa relação da educação/formação com o processo de autoconstrução do homem, em sentido individual e coletivo, embora de caráter conservador, há de se perceber que a educação pela reprodução diz respeito ao sentido ontológico e não ao político-ideológico. “Transmitir às novas gerações o patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade deste gênero” (Tonet, 2001, p. 146). Ser social, constituído de subjetividade e objetividade.

Na abordagem da educação sob a ótica histórica concreta, toma-se o conhecimento científico como orientador de análises, articulando-se com o olhar filosófico-ontológico.

A afirmação da sociabilidade capitalista entre os homens coloca a produção econômica e a apropriação do trabalho à disposição do capital, tornando-se este determinante do ser social. A educação, nesse contexto, ganha posição de destaque na esfera ideológica, no discurso, útil não só à manutenção como à expansão do capital (Tonet, 2001).

As contradições inerentes à sociabilidade, ordem social vigente, o capitalismo, em todas as fases, do mercantil ao neoliberal, ou “cognitivo”, como queiram chamar, têm como uma das peculiaridades, em meio à complexidade de relações que estabelece na totalidade social, a geração da alienação, fenômeno compatível ao modo de produção e expropriação do trabalho, com influência direta sobre a consciência, espaço de construção dos saberes, campo de atuação da educação. Compreensível fica, agora, seu lugar de destaque no modelo vigente.

No entanto, a atividade educativa para o ser social, constituído de subjetividade e objetividade, ao mesmo tempo em que pode produzir alienação, também pode produzir superação:

Ela pode contribuir poderosamente para que a apropriação pelos indivíduos, do patrimônio social, se faça sem por em risco os interesses das classes dominantes. O que resulta, necessariamente, em obstáculo e em deformações no processo de autoconstrução dos indivíduos, (...) por outro lado, a educação também contribui para a autoconstrução positiva do homem. A própria reprodução cada vez mais ampla e complexa do ser social, exige que os indivíduos se tornem também cada vez mais ricos e complexos, o que só é possível por intermédio da apropriação da riqueza produzida pelo conjunto da humanidade.. Temos aqui, portanto, um processo unitário, mas contraditório, ao mesmo tempo, de construção e de desconstrução do homem. (Tonet, 2001, p.150-151).

O que dizer sobre a possibilidade de se estar diante de novo paradigma educacional e de novos saberes pedagógicos?

Do ponto de vista histórico-concreto, considerando-se as orientações para a educação do homem do século XXI, da Conferência de “Educação para Todos” no contexto brasileiro das reformas educacionais, discutidas no primeiro capítulo, e as contribuições das ciências humanas, mais especificamente, das ciências da educação, pode-se dizer que se quer passar, talvez, por “salto qualitativo”, da *práxis* pedagógica historicamente construída em contextos específicos ao longo dos últimos dois séculos, a um “momento de síntese” da apropriação do patrimônio social da humanidade no campo da educação.

Concentra-se o foco, embora multidimensional, no saber para conhecer, ressaltando a cognição; no saber para fazer, na linha da tecnificação da ciência (Mészáros, 2004); no saber para conviver destacando a lógica da cooperação e no saber para ser, na abordagem integradora²⁵.

De tantos saberes postos a uma só vez, mais parece um pré-saber, no enfoque de Japiassu (1992, p.18-19):

²⁵ Ver Jimenez e Maia (2004).

Uma realidade ambígua comportando determinações contrárias ao saber e recursos do conhecimento e de atividades mentais indispensáveis ao saber. É em função desta relação do saber ao seu pré saber que vemos definir-se na epistemologia atual toda uma série de categorias epistemológicas significativas.

A complexidade da proposição de síntese, que envolve concepções e pressupostos antagônicos no campo didático e formativo do professor, relativos aos propalados novos saberes pedagógicos, aponta para uma “metaciência”, trazendo de volta, como pano de fundo, o mito da neutralidade científica.

Sobre o resgate do mito da neutralidade científica, Jimenez e Maia (2004, p. 116) afirmam:

O mito da neutralidade científica foi exatamente a “ideologia” que o capitalismo moderno sustentou para desviar qualquer discussão mais crítica sobre o uso e os fins políticos, práticos e mercantis do conhecimento científico. Se, por um lado, contudo, devemos insurgir-nos contra o aprisionamento da ciência a interesses situados na ótica da imediatividade pragmática do mercado, havemos de reconhecer que, em sentido amplo, o conhecimento é sempre ontológico e logicamente interessado, no sentido de responder às necessidades humanas.

Neste ponto, cumpre chamar, à tona, outra abordagem de análise da educação, filosófico-ontológica que deve manter, com a histórica concreta, articulação estreita, ou seja, a atividade educativa deve ter por finalidade “a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano, (...) fazer com que o indivíduo possa reagir de forma diferente diante de situações novas” (Tonet, 2001, p. 145-146), no sentido ontológico e não político-ideológico, residindo, aqui, o grande desafio da humanidade deste século, em suma, constituir efetivos saberes necessários à formação do homem, voltados à essência humana, liberdade, saberes que tomem a emancipação humana como possibilidade inscrita do processo educativo.

Diante do exposto, atesta-se a ausência de correlação com a realidade social concreta. A retórica ideológica recheada de expressões como “humanismo”, “cidadania”, “democracia”, “qualidade”, “competência” carece de base material, em termos práticos, no nível da subjetividade e da objetividade, não abrindo perspectiva para a emancipação humana. E os pressupostos antagônicos, sustentação do modelo proposto, não permitem dizer que se

está diante de novo paradigma educacional, capaz de construir o homem plenamente humano, e sim do aprofundamento dos horizontes compatíveis com o nível de complexidade e necessidade da crise estrutural do capital, na atualidade.

Delimitar o novo paradigma educacional para o âmbito da educação escolar, como prática social voltada para a formação humana e suas possibilidades de realização no meio social para a classe trabalhadora, torna-se essencial para situar os limites do pensamento pedagógico hegemônico, no contexto brasileiro de início do século XXI.

Considera-se a prática educativa escolar contextualizada, na realidade material, em que, em sua essência, como atividade educativa, está inscrita a possibilidade de reprodução e de superação da sociabilidade de exploração do homem pelo próprio homem, determinada e determinante, dialeticamente, da prática social. Neste sentido, as teorias pedagógicas iluminadoras dessa prática não se configuram como únicas, muito embora prevaleçam as que convergem aos interesses da classe dominante, por vezes, intituladas de teorias críticas, que têm a seu favor todo o aparato político-jurídico e institucional.

Diante da realidade, vale lembrar o que Duarte (1993, p.8) alerta sobre a necessidade de se consolidar uma pedagogia histórico-crítica, que sinalize, para o professor, a percepção da visão de mundo, de sociedade, de homem, de valores com os quais se relaciona a educação escolar e de refleti-la no âmbito histórico-social com vistas a compreender...

as relações de dominação, (...) sua origem, (...) papel da educação em sua reprodução, (...) formas pelas quais se realiza esta reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação das relações de dominação.

Tomando por orientação a teoria histórico-crítica, centrada na abordagem histórico-social, percebe-se que, se o atual modelo de sociedade capitalista está em crise, pela

própria crise estrutural do capital²⁶ e busca de reafirmação pelo véis do neoliberalismo²⁷, está também em crise, a educação, porque não se restringe ao setor econômico, e sim abrange o conjunto dos complexos das relações humanas. Desse modo, as reflexões iniciais deste capítulo continuam para aproximar-se da compreensão da educação escolar como prática social.

A educação, em sentido amplo, não se limita, unilateralmente, à dimensão de reprodução da ordem estabelecida, tampouco se pode ter a compreensão ingênua de que ela *per se* ou como processos formativos sistematizados, em nível da escola ou da universidade, seja única na tarefa de formar as gerações mais novas, de humanizar o próprio homem.

Hoje, o modelo de homem idealizado e projetado fortemente no seio da sociedade, assume os contornos da imagem de cidadão, sujeito pleno de direitos e deveres. As discussões críticas em torno do papel da escola e do professor, inicialmente ou por um bom período da história recente do pensamento pedagógico brasileiro, detem-se ao âmbito da antinomia entre ensinar versus formar e, por extensão, de professor versus educador.

As abordagens progressistas²⁸, pretendendo-se críticas, assim eram consideradas, por denunciar o caráter político-ideológico da educação, posta a serviço da classe hegemônica, ou seja, em atendimento às demandas da formação para o mundo do trabalho.

Em meio à prática escolar marcada fortemente pela vertente tecnicista, busca-se superá-la pela percepção de que o ensino amparado nessa tendência é diferente do educar, a dimensão do educar aparece mais ampla do que o simples ensinar, em que se ressaltava que o ensino e o ofício do professor se limitam à garantia técnica do domínio de conteúdos pelos

²⁶ Ver István Mészáros em *Educação para além do capital*. Abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28 / jul. / 2004. Site <http://resistir.info/>. Acesso em 23/fev./2005.

²⁷ O neoliberalismo pode ser entendido como uma nova aplicação, a partir dos [anos 1970](#), do [liberalismo clássico](#) que objetiva suplantiar no mundo ocidental o [keynesianismo](#) e outras formas de intervencionismo econômico.

²⁸ A expressão é utilizada para indicar um conjunto teórico que articula educação e cidadania como via democrática para o socialismo, Tonet (2005) alerta para a necessidade do aprofundamento da crítica sobre a associação feita nos dias atuais que identifica cidadania como plena liberdade humana.

alunos, enquanto no educar, a função da escola e do educador abarca também o compromisso institucional e profissional para se efetivar a imagem idealizada de novo homem, de cidadão (Libâneo, 1998).

Educação passa então a ser associada à cidadania, condição necessária para se assegurar a liberdade, compreendida como direito civil, em que a democracia garante a superação do regime totalitário brasileiro (Ditadura Militar de 1964-1984), em vigor na época. Ao educador, é atribuída a missão de ser agente decisivo na construção do homem.

Mesmo considerando as grandes contribuições advindas desse momento para o pensar pedagógico de base crítica, para o processo de politização do professor e do aluno, há de se reconhecer, nas produções²⁹, as limitações de caráter idealista e imediatista, ocorrendo, ademais, forte disseminação e utilização da tecnologia educacional, em cenário político de ditadura militar.

Tonet (2005) considera comuns os dois problemas nas formulações da pedagogia que se pretende progressista. O caráter idealista é moldado na perspectiva do “dever-ser”, ideal abstrato, sem fundamento no processo real. O imediatismo envolve a dimensão mais complexa das relações entre teoria e prática, ressaltando que, na busca por soluções para problemas imediatos, menor valor é atribuído à teoria que possibilitaria a solução desses problemas, ocorrendo, por vezes, a desqualificação da teoria e, em muitas vezes, o superficial ativismo.

Torna-se evidente, nesse cenário, o papel da crítica marxista para desmistificar a falsa neutralidade científica, assim como para articular a mobilização social, objetivando-se consolidar o processo de redemocratização do País.

De lá para cá, visões críticas, no campo pedagógico, vêm priorizando, isoladamente ou em conjunto, elementos da dimensão teórica das possibilidades políticas,

²⁹ Entre elas, podem ser citadas as de Libâneo (1998) in *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. E, *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*

econômicas, jurídicas, sociológicas, psicológicas, organizacionais ou comunicacionais, coletivas e/ou culturais, em nível de desenvolvimento da individualidade, da subjetividade, todas elas constituindo um corpo teórico crítico comum, mas não uno.

Duarte (1993, p.8) enfatiza que, embora busquem o mesmo objetivo, de “desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, (...) de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergência entre si”.

Na visão da Pedagogia Histórico-Crítica, se vai compondo a Pedagogia Histórico-Social, centrada no ser social, gênero humano, baseada na possibilidade de emancipação humana (Duarte,1993).

Em consonância com Tonet (2005, p.241), compreende-se emancipação humana como “um momento para além do capital, que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre”, a relação entre educação e emancipação deve ser estabelecida na perspectiva materialista, orientada pelo processo real, evitando-se “tanto o idealismo voluntarista quanto a submissão à forma imediatamente dada da realidade”. (p. 242).

Em meio às contradições e questões sociais³⁰ atuais, indaga-se sobre a finalidade da educação escolar pública. As inquietações e até mesmo os consensos apontam para o entendimento de que se configura, no dizer Di Giorgi (2001), a crise de identidade da educação³¹. Os temas resultantes desse período, entre outros, formação para a participação social, formação ética, formação para o mundo do trabalho, no entanto, não dão conta da superação da realidade concreta, em que o homem dito cidadão, seja educador ou educando, está inserido.

³⁰ São inúmeras as fontes bibliográficas que tratam desta questão.

³¹ Diante do descaso com a educação escolar pública, Saviani (1998, p. 5) diz que é necessário “tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1.

Em relação à identidade da educação escolar pública afloram questionamentos: a quem ela serve, o que se serve e como se serve?

Dois provocações, emergem conseqüentes, envolvendo a identidade do professor: quem é, o que faz, com o que faz, como faz, com quem faz e para que faz?

A finalidade da educação, na atualidade, instituída no senso comum, afirma ser o professor um educador, como imagem ideal. O que faz? Trabalha na formação de pessoas. Pelo menos, tenta! Com o que faz? Com os saberes limitados por sua própria formação, pelas condições disponíveis e pela história de vida individual, coletiva e profissional. Com quem faz? Com pessoas. Para quê? Para aproximar a educação escolar da finalidade que lhe é atribuída, no tempo histórico.

Mas, com que finalidade?

De formar para a cidadania e para a democracia.

As respostas forjadas no cotidiano parecem simples de serem dadas, no entanto, o universo no qual gravitam é extremamente complexo, a prática social dos homens. Daí a necessidade de superar visões simplistas, reducionistas, descontextualizadas e atribuir a cada uma delas a devida atenção, em sentido radical.

São educadores de pessoas, mas quem são as pessoas? Cidadãos, patrões, trabalhadores, desempregados. Todos com o mesmo significado? Sim e não. Sim, são pessoas, seres humanos (da mesma espécie), naturalmente iguais. E não, são pessoas, econômica e socialmente diferentes, trabalhadores destituídos dos meios de produção no processo histórico concreto, integrantes de classes sociais diferentes. Os professores, não diferentemente, pertencem à classe trabalhadora e, como tais, são instrumentos de reprodução do capital.

Muito embora todos humanos, em sentido ontológico, histórico-social, o problema e a crise de identidade da educação começam aqui e não um dilema somente dos dias atuais.

Sobre o estatuto da natureza humana, residem os fundamentos sobre os quais se erguem as teorias iluminadoras da prática escolar como prática social específica. Tonet (2004, p. 64) explicita o pensamento de Marx a este respeito:

Marx afirma que o homem é um ser genérico e universal, pois o devir do indivíduo não se dá, apenas, e nem principalmente, como um desdobramento de leis genéticas, mas implica, sobretudo, na apropriação das objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano. É por isso que Marx (1966, p.84) afirma que o indivíduo é social por natureza e não porque vive em sociedade.

Continuando o raciocínio do senso comum, fruto do pacote ideológico hegemônico: Para que os formam? Para alcançar a “cidadania”. No entanto, revela-se, neste ponto, uma das contradições da sociabilidade capitalista e o conflito entre as classes que compõem a sociedade na ordem vigente. A finalidade de educação é a cidadania, se fosse uma categoria universal, com o mesmo significado para classes sociais antagônicas.

Vale lembrar como historicamente se foi constituindo o campo particular da educação. Tonet (2005, p, 221) esclarece:

Até o advento do capitalismo o acesso a esta esfera – mesmo assim de modo bastante diferenciado – era restrito às classes dominantes. Isso se justifica porque as qualificações necessárias àqueles que dirigiriam a sociedade e deteriam o controle do acesso aos bens materiais e espirituais não seriam necessários àqueles cuja única tarefa era o trabalho. Para estes continuava sendo suficiente a educação para o trabalho. (...) com o advento do capitalismo (...) a educação passou a ocupar um lugar todo especial, porque passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção.

Considerando, ainda, outras questões: com o quê, e como faz? Estas remetem aos limites impostos pelo contexto real, material e objetivo, da educação pública para a classe trabalhadora. Referem-se ao conteúdo e à forma como se ensina. A lógica incontrolável de acumulação e concentração do capital impõe dificuldades de toda ordem, inviabilizando, pode-se dizer, a dinâmica facilitadora de apropriação do conhecimento científico historicamente construído pela humanidade.

O raciocínio, embora simples, parece útil para favorecer a compreensão do pensamento que supõe relações estreitas, aparentes, entre cidadania e educação, um dos pontos, nesta reflexão, sobre a compreensão da educação escolar como prática social, como formação humana e suas possibilidades de realização para a classe trabalhadora, no meio social. Impõe-se, então, percepção mais abrangente, da concepção de educação e de cidadania.

Torna-se fundamental entender a lógica dominante instituída na sociedade, na produção de imagens ideais, a exemplo de cidadania e sobre a cultura, jeito de fazer as coisas, de trabalhar, de organizar pessoas, de "classificá-las" em classes, "melhores e piores", carregadas de preconceitos, de olhares que enxergam alguns como capazes e outros tantos como incapazes, desconsiderando-se que as oportunidades humanizadoras, no contexto da sociedade regida pela dominação, são dispostas diferentemente para as classes sociais.

O debate pode se tornar esclarecedor quando se faz busca ao sentido da palavra cidadania. Ribeiro (2001) resgata o sentido etimológico, parte da raiz "civitas", habitante da cidade, acrescentando o significado grego de pólis, político, polido, resultando aperfeiçoado, cortês, civil, que se contrapõe a "rus", de rústico, do campo.

Na perspectiva histórico-concreta, o termo vai adquirindo significados diferentes em cada época, desde habitante do burgo, na Idade Média, passando a associação de cidadania à educação, a partir do século XIX, concebida como aquisição de saber para viver em sociedade. O caráter elitista e a desvalorização do trabalho manual rural se mantêm pelas demandas urbanas da industrialização e do capital.

Dissemina-se o conhecimento científico, e, o conseqüente desenvolvimento da ciência em prol da classe dominante. Contraditoriamente, chega-se também ao momento de crítica da razão científica, sob o crivo de várias concepções.

Pode-se apontar, por um lado, o enfoque da validação, em sentido epistemológico, ou mesmo, teórico. E, por outro, o voltado à dimensão da prática, que se busca consolidar no pragmatismo, aos moldes do que ocorre na ordem vigente. No entanto, como os demais olhares, não pode ser limitada a uma única perspectiva. Tonet (2005, p. 202) destaca:

Além disso, uma forma superior de sociabilidade, que poderia substituí-la, ainda está longe de ter os seus contornos definidos, o que também contribui enormemente para desnortear a subjetividade, levando-a ou para o apequenmento de si mesma ou para as mais variadas formas de irracionalismo. Acresce o fato (...) de que, embora com altos e baixos, nestes últimos 150 anos a razão sofreu um processo intenso de extravio, levando-a a perder o fio condutor que perpassa a realidade social. (...) Isso poderá ser facilmente compreendido se se aceitar o pressuposto (...) de que a elaboração ideativa é uma reconstrução do processo real. Não, porém, apenas do real como ele é, mas também, ainda que de modo geral, das alternativas que estão inscritas nele.

Assim, compreender, em essência, tais movimentos, é percebê-los no âmbito da dominação dos trabalhadores pelo capital. Cidadania continua a ser inculcada na consciência do trabalhador como necessidade de ser, também ele, um cidadão, ou até mesmo, de sê-lo, sem que fosse um trabalhador.

Contradição que aflora no bojo do próprio capitalismo, cujos pressupostos teóricos remontam pensamentos de Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1788), Kant (1724-1804), e outros sistematizadores do iluminismo³², base da doutrina liberal, orientada pelos princípios de liberdade, igualdade, democracia, individualismo e de propriedade privada. Atributos, pode-se dizer, tratados pela ideologia dominante, como naturais e não como construções humanas, úteis, no entanto, à classe dominante, de fato, indisponíveis à classe trabalhadora.

Para Tonet (2005, p.82): “O que se assistiu, daí para diante, foi o processo concreto, histórico, extremamente complexo, de entificação da cidadania, sempre vista como um instrumento não para erradicar, mas para equilibrar as desigualdades sociais.”

³² Movimento intelectual surgido na segunda metade do [século XVI](#) (o chamado "século das luzes") que enfatizava a razão e a [ciência](#) como formas de explicar o [universo](#).

A compreensão da totalidade pela reflexão radical possibilita perceber os pressupostos filosófico-políticos atuais, que permeiam a concepção de educação escolar pública que lhe é compatível, evidenciada como “novo” paradigma educacional, quando o modelo continua o mesmo: o de educação por classe social.

Analisando-se os eventos³³ educacionais e as políticas educacionais brasileiras na última década em que a presença do Banco Mundial é determinante, tomando por base o processo real, os princípios³⁴ hegemônicos orientadores da pedagogia para o século XXI apresentam-se imediatista e idealista.

Imediatistas, por se dizerem capazes de enfrentar os problemas, não do gênero humano - ser social, mas os do capital. E idealistas, por inserir-se na perspectiva do “dever-ser”, sem condições concretas de consolidação, na totalidade do real, mas, contraditoriamente, pretendendo contemplar as várias dimensões humanas.

Focando-se o propósito de compreender a educação escolar como prática social específica que promove formação humana e suas possibilidades de realização para a classe trabalhadora, no meio social, fica claro que o que se evidencia, na atualidade, são articulações teóricas de caráter hegemônico, político-ideológico, de utilização da educação escolar para manutenção da atual sociabilidade capitalista, sendo, então, limite imposto à sua concretização.

Assim, embora multidimensional, os denominados novos saberes pedagógicos da educação escolar, como práticas sociais específicas, mostram-se reducionistas, por pretender desenvolver plenamente o ser humano, por pressupostos biológicos, psicológicos, políticos,

³³ Entre eles, a Conferência Mundial *Educação para todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e o Encontro de Dakar, em 2000.

³⁴ Os Quatro Pilares da Educação: aprender a aprender, fazer, ser e conviver. In: *Educação: um Tesouro a Descobrir* (cf. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Mec/ UNESCO, 1998, PP. 77-88). A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas, e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, por ter sido coordenado pelo francês Jacques Delors.

culturais, organizacionais, nos limites da ordem vigente. Pode-se dizer, descaracterizando o homem como pertencente ao gênero humano, ser social, em sentido ontológico, histórico-social.

A prática escolar não ocorre descontextualizada da realidade social, vale repetir. Desse modo, imprime-se à necessidade de refletir sobre as teorizações e práticas pedagógicas do recorte educacional brasileiro das três últimas décadas, que, via de regra, constituíram-se em duas abordagens, uma declaradamente oficial, a produtivista, e outra, pretendendo-se crítica e opositora à pedagogia oficial, a civil democrática.

2.1. Eficiência e produtividade versus cidadania: a construção dos saberes pedagógicos nos marcos da crise estrutural do capital

As reflexões permitem perceber que a lógica irreformável e incontrolável do sistema do capital (Mészáros, 2004), exploratória e expansionista, articulada à profunda crise que enfrenta, impõe ajustes na organização produtiva que se desenvolve pelo crescimento das forças produtivas. O movimento se torna possível pelas contribuições das ciências e das tecnologias voltados à compreensão do sistema de trabalho, pode-se dizer que o interesse que move tais contribuições é certamente a superação dos problemas estruturais do capital, buscase a eficiência e a produtividade com o desenvolvimento e o ajuste do sistema de trabalho, amparadas pela regulação do Estado.

No contexto real, no entanto, e na contramão dessa lógica, também se inscreve a possibilidade de superação da sociabilidade centrada na exploração e dominação do homem, não de forma idealista ou utópica mas, como diz Tonet (2005), pela própria materialidade do ser social.

A realidade mais ampla repercute nos processos educativos/formativos de modo geral, atingindo diretamente a educação escolar, incluindo os sistemas públicos de ensino, a formação docente, a formação em exercício de professores e os novos saberes pedagógicos, apontados como necessários à pedagogia do século XXI.

Desse modo, este tópico elabora a crítica ao pensamento pedagógico produtivista e civil democrático, característicos do campo da educação brasileira, nas três últimas décadas, como forma complementar à compreensão do novo paradigma educacional para o século XXI.

Inicialmente, a necessidade de identificação das bases teóricas e elementos integradores remete à década 1970, quando prevaleceram discussões da educação/formação

relativas aos aspectos metodológicos, centradas no ensino de perspectiva tecnicista, respaldadas no texto da LDB em vigor na época, a Lei nº 5692/71.

A finalidade da educação voltada para o mercado de trabalho emerge. Falava-se em educação, desenvolvimento econômico e não no humano, nem no social. Reforçavam-se os vínculos entre educação e emprego, educação e preparação para o trabalho. Estava em vigor o modelo educacional compatível ao contexto da ditadura militar e de afirmação capitalista, disseminada pela ideologia: “desenvolvimento com segurança”.

Na década de 1980, os movimentos sociais e sindicais afloram no espaço da redemocratização do país, incluídos os professores. A partir desse momento, intensifica-se a associação da idéia de cidadania a de educação, como direito à participação política. Educar era formar a consciência política: a questão central.

A partir de finais dos anos 1980 e na década de 1990, pensadores progressistas³⁵, em nível nacional, com reconhecimento internacional, são referências na formação de professores. O contexto se modifica e as questões sociais se agravaram, mudando as aspirações atribuídas à educação. Busca-se a consciência crítica, pelas mãos da pedagogia crítico-social dos conteúdos e foco na consciência libertadora. Exige-se do professor consciência crítica de cada momento histórico, pelas contradições e confiança de ser ele capaz de criar, pela formação que oferece, a cidadania.

Nas teorizações da prática pedagógica do período e início do século XXI, Di Giorgi (2001, p. 52-53) comenta a presença de pensamentos pedagógicos nesse recorte histórico, o produtivista, centrado em maximizar a eficiência e aumentar a produtividade dos sistemas educacionais, imprimindo no discurso educacional, a linguagem mercantilista e o civil democrático, na formação cidadã.

³⁵ Entre outros, Paulo Freire (1993), Moacir Gadotti (1990 e 1997), Libâneo (1998a e 1998b), Arroyo (2000), para citar apenas alguns.

Caminha-se, desse modo, pela via da racionalização e intelectualização da concepção de cidadania e de educação. Percebem-se, ainda, leituras que apontam para a dificuldade de integração do mundo objetivo ao subjetivo, da realidade concreta às representações simbólicas do sujeito, bem como o distanciamento entre o mundo econômico e o cultural, reconhecidos como entraves ao pleno desenvolvimento do ser humano e tidos como efeito da crise da modernidade. Touraine (1997) propõe que o distanciamento seja superado pela construção de um princípio integrador, o sujeito. Por extensão, que a escola se constitua em escola do sujeito.

Vem à tona o que estava oculto como finalidade da educação, que Di Giorgi (2001) tenta esclarecer relacionando os pensamentos de Singer (1996) e Tedesco (1998), o primeiro levantando a hipótese de que “[...] o espírito do ensino nunca se adaptou à sua universalização” (p. 54) e o segundo, percebendo a inversão da função da educação escolar. Agora é atribuída, à escola, a função de socialização primária que, antes, era tarefa da família. Para o autor, gira, em torno dessas questões, o cerne da crise e das reformas da educação.

Vale ressaltar que as idéias e saberes pedagógicos seguem minimizando os efeitos da lógica que os sustentam, em cenário que provoca inovações no planejamento educacional, na escola, na formação de professores, nos currículos, na didática, na organização do trabalho pedagógico, enfim, em todo o complexo da educação.

O clima instaurado é de mudanças: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9394/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), lei 9424/96 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Avaliação Institucional, Formação em exercício para professores, Reforma Universitária, bem encaminhada. Acontecem todas, sob os ditames de agendas pactuadas

externamente que se fundam em princípios do neoliberalismo: privatização, terceirização, publicização e desregulamentação³⁶ que, no Brasil, se vão consolidando³⁷.

Percebe-se que os limites do pensamento pedagógico crítico, chamado de civil democrático, centrado no educar/formar para consciência de participação política, de educar para a cidadania, diante dos novos tempos, em que se evidenciam as contradições do modelo excludente adotado, no âmbito social, político e econômico, assim como no pedagógico, mostram insuficientes.

Nesse contexto, as concepções de cidadania e de educação, embora se pretendendo mais ampliadas, constituem-se, nesse movimento, ideologias do momento, sob o lastro da educação humanista³⁸. A elas, somam-se as novas demandas, anteriormente desenhadas como necessidade por consciência política, agora, por consciência de direitos sociais para todos.

Desse modo, nos processos formativos sistematizados e institucionalizados, busca-se, pela via político-ideológica, substituir o reducionismo racional, o enfoque puramente cognitivista e intelectualizado da educação e da cidadania, objetivando compreendê-las, em relação com os diversos processos e espaços formativos, sem, contudo, considerar as condições materiais em que ocorrem, que vão além das disponíveis, na escola ou na universidade, impostas pela lógica vigente de necessidade de manutenção e expansão do capital.

Ora, a elaboração que se refere ao campo teórico pedagógico, proposta como possibilidade de superação do modelo atual, implica compreender o movimento do real na

³⁶ Vera Peroni em Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos de 1990, referindo a implantação do Plano Diretor de Reforma do Estado Brasileiro, capitaneado por Bresser Pereira, em 1995.

³⁷ Discutidas no primeiro capítulo deste estudo.

³⁸ A expressão sinaliza as teorizações de Gramsci, no entanto, indica a apropriação formalista movida por modismos teóricos, que diluiu a força do pensamento gramsciano no âmbito da pesquisa educacional, o que demanda cuidados adicionais na decodificação do universo semântico utilizado pelo autor. Considera-se que o pensamento gramsciano associa intensamente o conhecimento histórico, a práxis política, a luta cultural e o processo de formação humana. Gramsci, pode-se dizer, entende o homem como produto histórico e não natural. Considerando que o homem é o sujeito de sua história, propõe a difusão da cultura humanista e filosófica no âmbito da classe operária; formar o hábito da pesquisa, do método e da disciplina nos estudos; a valorização da vontade moral do homem. Cf.: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 7/07/2006.

totalidade, estabelecendo-se, pela perspectiva abstrata, não especulativa, que denota a sua fundamentação filosófica, emergindo daí, como nos lembra Tonet (2005, p. 200):

... uma concepção de mundo, de homem, de história; uma concepção acerca da problemática do conhecimento, da relação teoria e prática (...) porque estando toda a realidade social, hoje, organizada sob a perspectiva das classes dominantes – o que inclui a atividade educativa -, qualquer atividade que responda a outra perspectiva não poderá adquirir teórica e praticamente um caráter concreto e sistemático. Este caráter só poderá ser adquirido na medida em que, no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova sociabilidade. (p. 200).

A base legal que ampara as proposições, visão mais alargada, que a atual LDB se esforça em apresentar como possibilidade, mostra-se, de fato, contraditória, pelos mesmos argumentos anteriores de ausência de bases materiais, considerando o contexto real de ordem capitalista.

A lei não pode ser diferente, reforça a manutenção da mesma lógica, evidenciada ao afirmar que a educação compreende os processos que acontecem na “vida em família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”³⁹. A educação escolar deve vincular-se com os processos educativos totais, sua finalidade é o pleno desenvolvimento dos educandos, que deverá repercutir na função da escola, do educador, no ser humano, “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁴⁰.

Molda-se, concomitante, a educação que busca formar para o respeito à diferença e eliminação dos preconceitos, na perspectiva de compreensão de formação envolvendo várias dimensões humanas, entre elas, a ética, a cultural, e a comunicacional, nos diversos processos de construção da cultura, dos valores, de identidade, de saberes, embora não se dê a mesma ênfase à dimensão político-econômica, necessária à compreensão dos conflitos entre as classes sociais, constituídos a partir das contradições entre capital e trabalho.

³⁹ Art. 1º da atual LDB, Lei 9394/96.

⁴⁰ Cf. art. 2º da mesma lei.

As explicitações dos pensamentos pedagógicos, produtivista e civil democrático, desse modo, assim como o chamado novo paradigma educacional e seus correspondentes saberes pedagógicos permanecem na superficialidade, desconsiderando o papel do complexo da educação, no seio da sociabilidade vigente, distanciando-se da possibilidade da educação emancipatória, principalmente, para a classe trabalhadora. E, ao mesmo tempo, podem ser identificados como operantes, visto que não modificam na aparência, mas entram na essência do processo de manutenção da ordem vigente.

A dualidade da educação marca a trajetória educacional brasileira e, a bem da verdade, o movimento que se desenhou, outrossim, contrapõe duas abordagens na perspectiva educacional: cidadania para a elite, significando acesso ao patrimônio cultural historicamente construído pela humanidade, em que se coloca o conhecimento à disposição do sistema do capital, e para o povo, limitando-se às possibilidades da educação pela via da orientação para o mercado de trabalho. Contudo, em ambas, ocorre a negação do conhecimento, como possibilidade de emancipação humana. A escola, agências formadoras de professores e também a universidade, neste processo, configuram-se como instrumentos de reforço aos antagonismos entre as classes sociais.

Na atualidade, a retórica da classe hegemônica procura dissociar os conceitos de trabalho e educação, ao tempo em que se fortalece suposta vinculação descontextualizada, entre cidadania e educação.

Evidencia-se, portanto, a distorção do conceito de trabalho⁴¹ na concepção marxiana, visto que o reduz à profissionalização. Denotando a contradição do modelo produtivista, na sociedade sem emprego para todos, em que os princípios de eficiência e produtividade são fundamentais aos interesses e sustentabilidade do modelo atual vigente, de crise estrutural do capital e não à criação de postos de trabalho, por exemplo, assim como, no modelo civil democrático, contraditoriamente, cidadania plena não tem mesmo significado para classes sociais antagônicas.

A totalidade do real da sociedade sem trabalho para todos, aqui, significando emprego, e do acirramento das contradições sociais, mostra que se reedita, desse modo, a velha educação escolarizada por classes, seletiva.

A elite, agora transnacional, por um lado, além de empreender a divisão internacional do trabalho, monetariza as ações da área educacional. Por outro, grande parte da população, que nem trabalhador é, luta por direitos sociais básicos. Para o grupo, o significado, aparentemente construído, de cidadania, pela necessidade imediata de sobrevivência, é de ter direito ao emprego, a se incluir culturalmente e socialmente (no sistema vigente), como amplamente divulgado pela mídia.

⁴¹ Tonet (2005), referindo-se ao que fora dito por Marx sobre o conceito de trabalho, reafirma que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem “condição eterna da vida humana”, independentemente da forma como ele se realize, que embora sendo dimensão fundante do ser social, ele não o esgota. Que a partir dele e, às vezes como desdobramento de germes já existentes no seu interior (caso da linguagem, da educação, da ciência, etc.) surgem inúmeras outras dimensões, de modo que o ser social é sempre um complexo articulado que inclui a dimensão fundante e um conjunto de outros campos da atividade humana. Trabalho é também o fundamento ontológico da liberdade. Em sua estrutura básica geral, implica teleologia, causalidade, busca dos meios, objetivação e tudo isso significa dispêndio de energias físicas e espirituais. Além disso, este intercâmbio que os homens realizam com a natureza significa, sempre, uma forma determinada de relações que eles estabelecem entre si. A forma concreta do trabalho constitui, a cada momento da história, a matriz de uma determinada forma de sociabilidade. Para compreendermos os lineamentos gerais da sociabilidade que chamamos, com Marx, de emancipação humana, devemos começar por identificar seu ato fundante – que já sabemos ser um ato de trabalho – que se encontra na sua base. A identificação deste ato, da sua precisa natureza essencial, juntamente com as demais condições de possibilidades, nos permitirá garantir o caráter materialista, isto é, imanente, real, possível, e não apenas imaginável ou desejável dessa forma de sociabilidade. Ao contrário das tentativas de “desqualificar a “proposta” marxiana, atribuindo-lhe um caráter idealista, especulativo, utópico ou fantasios e dadas as incompreensões quando das tentativas de superação do capitalismo. (pp.132-133).

Ora, o conjunto ideológico de dominação tem, nesse ponto, um dos efeitos mais perversos, justamente, por escamotear que não há postos de trabalho para todos, sequer, para os que concluem curso universitário.

Portanto a possibilidade de realização da formação humanizadora e emancipatória, realmente para todos, constitui grande desafio a ser enfrentado, *pari e passu*, ao da sociedade de se reger por outro modelo, verdadeiro no sentido histórico-social e não apenas produtivista ou civil democrático, o que implica a superação da atual sociabilidade capitalista, considerando que esta não se constitui de forma fatalista e natural, assim como a sua superação indica construção humana de situação real, concreta, pela própria materialidade do ser social, o que indica também não se tratar de utopia, mas possibilidade que se inscreve no próprio processo histórico, envolvendo teoria e prática centradas no homem, homens livres, e não no capital como sujeito.

Assim, as contribuições de Tonet (2005, p.243) fecham as reflexões sobre pensamento produtivista e civil-democrático, na construção de saberes pedagógicos, por indicar a necessidade de superação do modelo atual de formação. E, por reconhecer que mesmo na atual adversidade de nossa história concreta, é possível sinalizar o caminho a ser construído pela identificação dos requisitos básicos para uma atividade educativa emancipadora. Ele indica:

Conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último /da educação/, o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes.

2.1.1. Os saberes pedagógicos e o conhecimento reduzido à esfera do imediato alienado

A problemática de investigação sugerida, neste estudo, situa a formação em exercício dos dias atuais, no âmbito das teorizações predominantes, que, pode-se dizer, centram as discussões em torno dos saberes pedagógicos, na formação docente do *professor reflexivo, crítico-reflexivo, pesquisador e competente*, impondo a necessidade de refleti-los no contexto real à luz da crítica marxiana.

Considerando que os “saberes pedagógicos” perpassam este estudo da lógica das relações entre a realidade social e a formação em exercício para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, este texto tem como objetivo empreender a aproximação crítico-conceitual a essa terminologia amplamente difundida, no Brasil, a partir dos anos de 1990.

Os aportes voltados à formação de professores, no tocante aos saberes pedagógicos se consolidam, na atualidade, ora pela via de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana faz brotar o “saber da experiência” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991), ora pela ênfase na relação entre a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (Nóvoa, 1992), ou ainda, pelo *habitus* profissional como “gramática geradora de práticas” (Perrenoud, 1993). A literatura dominante atribui, a essas propostas, terreno fértil de constituição conceitual do tema, de um lado, por se mostrarem como críticas à razão instrumental e, de outro lado, por voltarem-se à solução dos problemas escolares, emergindo a valorização da prática individual e coletiva, como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional (Dominicé, 1990).

Entre os pesquisadores brasileiros que discutem as idéias, encontram-se Pimenta (1999), Geraldi, Fiorentini e Perreira (1998), Therrien (2000). Considerando o foco deste

estudo nos autores da escola norte-americana, pode-se dizer que, a aproximação ao pensamento pedagógico dominante destas sistematizações, embora com especificidades próprias, contrapõe-se à lógica conteudista, sob o argumento de a relação dos docentes com o saber não se reduzir à transmissão de conhecimentos constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos e espaços de socialização diversos.

Os pressupostos fundantes das concepções evidenciam-se, desse modo, no âmbito da epistemologia da prática e apontam para a convergência entre os pensamentos dos autores e as matrizes teóricas que dão suporte à formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente.

Os autores contribuem, pode-se dizer, para forjar em âmbito local a demarcação da nova terminologia dos saberes pedagógicos docentes, bem como para imprimir mudança do eixo conceitual relativo ao papel da prática pedagógica, nos processos formativos de professores, ampliando-a, agora, para além do domínio técnico-metodológico e conteudista, para alcançar o âmbito de constituição da identidade profissional do professor. Destaca-se, ainda, que os fundamentos surgem marcados por priorizar a trama de *histórias e culturas*⁴² que ultrapassam a dimensão dos conhecimentos das ciências da educação.

Direta ou indiretamente, o tema tem servido inclusive para tornar conhecidos, entre os educadores nacionais, autores estrangeiros, como Tardif, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner, entre outros, pelas análises voltadas para questões específicas da docência, como o saber docente (Tardif, 1991; 2000; 2002), a formação reflexiva dos professores (Schön, 1997), para as competências ou para a identidade

⁴² Os termos foram destacados para indicar as influências da historiografia contemporânea, principalmente, a norte-americana, que repercutem no campo pedagógico, chegando ao Brasil através de autores como Antonio Nóvoa, considerado um dos propulsores da tendência ao uso de histórias de vida na pesquisa sobre formação de professores, especialmente a partir da chegada, em 1992, da obra *Vidas de professores*, por ele coordenada. Segundo Cambi (1999), integram essas influências a “psico-história” (inspirada no pensamento freudiano), a “história da sexualidade” (pense-se em Foucault), a “história do tempo” (revisão proposta por Braudel) e a “etnohistória” (formação de culturas específicas - Hughes). Para as teorizações marxistas, no entanto, a concepção de história indica a luta de classes e de ideologias, que se articulam em torno de sistemas de produção em complexas mediações que ligam economia e política, política e cultura, cultura e sociedade.

do professor (Perrenoud,1993; 1999), (Nóvoa,1991; 1992a; 1992b), ou, ainda, para a questão do professor-pesquisador (Zeichner, 1993; 1998) e Shuman (1986).

Este exercício de reflexão ontológico-marxista dos saberes pedagógicos torna-se pertinente, dada a pluralidade de composição e a falta de consenso, até mesmo, sobre sua conceituação. Esclarece-se, todavia, que não se pretende esgotar o assunto, apenas refleti-lo, a título de aproximações, trazendo, para a discussão, autores que, embora não tratem diretamente do assunto, tornam-se balizadores para mediá-lo na totalidade social. Desse modo, com base em abordagem orientada pelo materialismo histórico-dialético, as teorizações de Mészáros (2004) norteiam a compreensão da sociabilidade capitalista contemporânea, contexto no qual são erguidas teorias e terminologias vinculadas às necessidades de reprodução do capital; enquanto as reflexões de Tonet (2005) contribuem para enfatizar as contradições e possibilidades de emancipação humana embutidas na educação escolarizada pela constituição dos conhecimentos necessários à atividade educativa.

Concorda-se com Tonet (2005, p. 173), ao afirmar que a educação/formação deve contribuir para a autoconstrução positiva do homem, para o agir verdadeiramente livre é necessário que ele conheça a realidade objetiva, o autor acrescenta: “ela mesma posta num patamar definido, articulado com valores, permite ao homem deter a regência sobre o seu agir”, assim, não pairam dúvidas de que o conhecimento é condição absolutamente indispensável para um agir livre. Tonet (2005) enfatiza, ainda, que: “Se o conhecimento é condição necessária, no entanto, não é suficiente” ⁴³(Ibdem, p.175) para a emancipação humana.

⁴³ A não suficiência apontada por Tonet (2005) refere-se à compreensão de que a emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem esta erradicação é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. Na ordem vigente quem é livre efetivamente não é o homem, mas o capital, que não lhe permite ter o domínio consciente do processo social. Isso só se reverteria através de condições ontológicas e histórico-estruturais de possibilidade de constituição de uma outra forma de sociabilidade em que, o trabalho livremente associado se configuraria no elemento fundante das relações sociais. O autor ainda ressalta que a emancipação humana não é

Torna-se evidente, desse modo, que possibilitar, aos educadores, na formação inicial e/ou em exercício, a “apropriação ativa” dos conhecimentos, é condição, embora não única, para o agir livre sobre as “objetivações (objetos produzidos – produto humano) que constituem o patrimônio comum da humanidade” (Tonet, 2005, p.236).

A política de formação de professores, implementada nas últimas décadas, aliada aos novos saberes pedagógicos requeridos, no processo, centra-se, na epistemologia da prática, no entanto, devem, em última análise, ser entendidos na totalidade social como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direciona as reformas do Estado, no plano político institucional e no plano econômico-administrativo.

Corroborando com a realidade, a introdução da terminologia saberes pedagógicos e o sentido atribuído chegam concomitantes à reforma da formação docente, que se pretende consolidar no campo político-ideológico mais amplo e no teórico-prático formativo mais específico. Assimila-se o impacto da literatura internacional compatível às finalidades últimas da educação, proclamadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), sistematizadas no Relatório Jacques Delors (1996), entre outros documentos, como necessárias à pedagogia do século XXI, assumidas na forma de compromissos pelos países denominados emergentes.

Os comprometimentos são evidenciados em prescrições disseminadas e acompanhadas pelos organismos multilaterais e internacionais de financiamento da educação básica universal, melhor dizendo, da universalização do acesso à escolarização em massa da população destituída dos meios de produção, nos vários países da periferia do capitalismo. O conhecimento em si é eleito como fim último da educação. O Relatório para a UNESCO da

algo inevitável. É somente uma possibilidade. Se se realizará ou não, dependerá da luta dos próprios homens. Contudo, ela é uma possibilidade real, cujas bases se encontram na materialidade do próprio ser social.

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors et al, 2001, p. 152), afirma que:

[...] a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Sob esta ótica, muito se espera dos professores e muito lhes é exigido, pois “[...] a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (Delors et al, 2001, p. 152). Desse modo, tornam-se claros os propósitos atribuídos à educação de manutenção da lógica que rege as relações entre os complexos sociais, necessária à reprodução do sistema do capital.

Em contraposição a essa idéia e em concordância com Saviani (1999), compreende-se que a educação também contribui para a superação do atual modelo de sociedade e para a humanização do homem. O autor longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser elemento secundário e determinado, diferente, entretanto, do pensamento orientador das concepções crítico-reprodutivistas, no qual a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade. Saviani (1999, p. 75) entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade: “Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”.

O Relatório reconhece que “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje

em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (Delors et al, 2001, p. 152). Evidencia-se que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, geralmente de consecução duvidosa e nem sempre definidas com clareza.

O cenário político educacional mais amplo comprova que o professor tem um papel central a desempenhar na educação, para o século XXI, estimula pesquisas sobre o trabalho do professor e faz emergir novas terminologias no campo pedagógico. Pretende-se, por assim dizer, ajustar a realidade da formação docente às novas demandas, direcionando o foco para os denominados saberes pedagógicos docentes ou saberes dos professores. As vertentes dominantes, orientadas pela epistemologia da prática, configuram-se em objeto de discussão por parte de grande número de autores internacionais e nacionais.

A aproximação crítico-conceitual dos saberes pedagógicos da formação docente significa buscar o entendimento dos conhecimentos necessários, na perspectiva histórico-social, à atividade educativa dos professores, voltada à realização da função social de contribuir para a emancipação humana, que possibilita, ao aluno, a instrumentalização para a compreensão crítica da situação e elaboração do seu conhecimento, elemento fundamental, ainda que não suficiente, para a superação das condições socioculturais impostas pela ordem do capital.

Neste sentido, os conhecimentos pedagógicos apontam para o papel do professor como sujeito criador de atividades educativas mediadas e mediadoras que propiciem humanização rumo à apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Considerando a especificidade do saber pedagógico docente, o sentido perseguido neste estudo, apóia-se, em larga medida, nas contribuições do educador histórico-crítico Saviani (1996), ao apontar os saberes configuradores do processo educativo que todos os

educadores devem dominar, em contraponto ao pensamento de Tardif (2002), que, pode-se dizer, representa a literatura dominante.

Reafirma-se a importância de inserir-se a questão dos saberes pedagógicos na perspectiva da totalidade social, mais particularmente, em meio à crise estrutural do capital, que impõe parâmetros pragmatistas e mercantis ao desenvolvimento científico e tecnológico da atualidade.

É oportuno destacar que Lukács (1981, p. 122-126) apud Tonet (2005) observa quanto ao desenvolvimento da ciência, especialmente a partir de século XX, que grande conhecimento científico pode “tornar-se ciência genuína, compreensão do mundo ou mera manipulação tecnológica”. Nesse sentido, Lukács, citado mais uma vez por Tonet (2005, p.175), explicita:

Com efeito, não se pode exatamente dizer que a manipulação do conhecimento – em contrapartida aos magos, etc. – não disponha de conhecimento de causa. O problema concreto é muito mais saber qual é a orientação de tal conhecimento de causa; é este objetivo intencional e não o mero conhecimento de causa que fornece o critério real, de modo que também neste caso o critério deve ser buscado na relação com a própria realidade. (Lukács, 1981, p.124).

Com o destaque, quer-se ressaltar, em concordância com Tonet (2005), que, na perspectiva marxiana, o conhecimento é sempre aproximativo, jamais absoluto, no entanto, deve ser orientado pela apropriação teórica do objeto, de modo a permitir ao sujeito ser o regente do processo: “o que não pode acontecer, entretanto, é que os aspectos ausentes sejam de molde a comprometer a regência do sujeito no processo ativo”. (Tonet, 2005, p. 174).

As linhas de raciocínio adotadas por Tardif (2002) orientam-se por algumas categorias. A primeira relaciona o saber e o trabalho, em abordagem que parte do ambiente natural de tal relação, realçando, outrossim, o caráter pragmático voltado à resolução dos problemas do cotidiano escolar e a ênfase na prática imediata. O autor diz:

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem

diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das condições, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho, (...) nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2002, p. 16).

Percebe-se o reducionismo da idéia à própria subjetividade do professor, posta na abordagem de individualidade em si, a-histórica, descaracterizando-se, por assim dizer, o que lhe é peculiar, ou seja, a dimensão de ser social em sentido ontológico, em que o trabalho é categoria fundante do social, perspectiva evidenciada quando o mesmo autor complementa:

(...) essa idéia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador, àquilo que ele é e faz, mas também ao que ele foi ou fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levam em conta sua incorporação num processo de trabalho. Em segundo lugar ele não é somente utilizado como meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho (...) não é um saber sobre o trabalho, mas realmente do trabalho. (Tardif, 2002, p. 17).

Tardif (2002, p. 18-19) atribui, à diversidade do saber pedagógico, a natureza social, mesmo particularizada ao universo da escola, e, partindo das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente na prática profissional cotidiana, o autor afirma: “Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, da universidade, etc.”.

Ora, se está na confluência da sociedade e instituições, não se pode subestimar, ou desconsiderar suas relações com a forma de sociabilidade adotada, a ordem social vigente, o capitalismo, e com a produção cultural dela advinda na elaboração da existência material e espiritual, subjetiva e objetiva, das pessoas, assegurada pelo processo educativo/formativo.

Outro fio condutor da pesquisa de Tardif (2002, p.20) sobre o saber do professor diz respeito à temporalidade do mesmo saber, porém referida à individualidade do professor, em relação a experiência anterior, escolar e/ou profissional. O autor comenta:

Antes mesmo de ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras o que é o ensino por causa de sua história escolar anterior (...) muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência anterior é muito forte, que ele

persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem mesmo abalá-lo.

A reflexão crítica, nesse ponto, aflora em questionamento: não é isto, entre outras coisas, devido às próprias condições materiais e à própria função historicamente atribuída à escola?

O sentido das pesquisas de Tardif (2002), sobre o lugar central do “saber herdado” pelo professor remete às considerações feitas por Mészáros (2004) sobre a necessidade de que “os remédios não podem ser só formais; eles devem ser essenciais”.

Mészáros (2004, p.17) refere-se ao fato de que “ninguém pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido simplesmente reformando-o. “Pois o que lá estava antes de tais reformas mais cedo ou mais tarde será certamente restabelecido devido ao fracasso absoluto em desafiar através de qualquer mudança institucional isolada a lógica agressiva global do próprio capital”. É esta lógica que deve ser confrontada e alterada em todas as dimensões explícitas e implícitas. “Romper com a lógica do capital, na educação, é sinônimo da substituição das formas omnipresentes e profundamente enraizadas de interiorização mistificante por uma alternativa positiva abrangente”, que considere verdadeiramente a possibilidade de emancipação humana na educação.

Os resultados da educação institucionalizada, segundo Mészáros (2004, p.10), atenderam nos últimos cento e cinquenta anos, ao “propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”, servindo para mascarar ou encobrir as contradições do sistema, seu caráter exploratório e acumulativo, ao mesmo tempo em que obscurece a alternativa de mudança radical da sociedade que hoje predomina, moldando “o aceite pelos indivíduos ‘educados’ devidamente, em ambiente de dominação estrutural hierarquizada e de

subordinação implacável à legitimação da ordem social estabelecida como ‘ordem natural’ supostamente inalterável”.

Sobre a escola, Mészáros (2004, p.14) acrescenta:

As instituições de educação tiveram que ser adaptadas no decorrer do tempo de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema capitalista (...) teve que abandonar a extrema brutalidade e violência legalmente imposta como meio educativo (...) não devido a considerações humanitárias, mesmo que tenham sido racionalizadas em tais termos.

É necessário, então, reforçar a compreensão de ser o conhecimento uma prática humana, por conseguinte, histórica e social, que se efetiva sob várias dimensões e mediações, e não só de forma imediata e pragmática.

Dando continuidade à análise crítico-conceitual das formulações de Tardif (2002), o autor identifica três concepções, pela prática dos docentes e seus discursos, que fundamentam o saber pedagógico, que o distinguem de outros saberes, reconhecidos pelo autor como informais, cotidianos, experienciais, tácitos, etc.

A primeira concepção, de cunho cognitivo, corresponde à ênfase no sujeito e na linguagem:

O saber é abordado em termos de representações mentais que se referem à sua gênese (...) De modo global, as ciências cognitivas se interessam pelo estudo das regras que regem os processos cognitivos (memória, aprendizagem, compreensão, linguagem, percepção, etc.) associados a fenômenos representacionais, isto é, a símbolos ligados a uma sintaxe e possuidores de uma função referência ou intencional intrínseca. (Tardif, 2002, p. 193-194).

A segunda concepção fundamenta-se no saber como juízo, o discurso assertórico, relativo ao saber como juízo verdadeiro: “Os juízos referentes, por exemplo, à vivência pessoal, a valores, a engajamentos políticos, etc. estão excluídos da ordem positivista do saber” (Tardif, 2002, p. 195). Deixa, portanto, transparecer que essa concepção considera o conhecimento como pronto e acabado. O fundamento utilizado, contudo, serve para se reinstaurar o mito da neutralidade científica.

A terceira concepção, centrada no saber como argumento, discussão, é considerada pelo autor como a que melhor se coaduna com sua visão, por enfatizar:

Um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro. Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógica, retórica, dialética, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber (Tardif, 2002, p. 196).

Entretanto necessário se faz lembrar que, de acordo com a concepção marxiana, “a alienação não é um dado ontológico, portanto, não-eliminável, da existência humana” (Tonet, 2005, p.179), e que “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (Ibidem, 2005, p.177-179), e não apenas no âmbito discursivo, abstrato, mas na concretude material do real. Conhecimento e condições objetivas são, vale enfatizar, indispensáveis ao agir livre do homem.

Considera-se, nesse sentido, que as diferentes concepções que fundamentam o saber docente, os diferentes tipos de conhecimento da atividade educativa, do ponto de vista da educação, não interessam em si mesmos; eles interessam sim, enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos, ou seja, para integrarem o gênero humano. Isso porque o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, isto é, não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, como diz Duarte (1993), é necessário constituir a “individualidade para-si”, o que implica o trabalho educativo. Saviani (1996, p. 147), por sua vez, afirma que: “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Tardif (2002, p.185), no entanto, parece buscar revelar os saberes pedagógicos presos à imediaticidade alienada do cotidiano, descontextualizados da dimensão histórico-

social genérica. O autor afirma: “não sabemos quase nada a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores”.

Vale enfatizar, ainda, que a abordagem adotada por Tardif (2002), nas teorizações científicas, pode ser associada ao movimento pós-moderno hoje dominante, que busca estimular o redimensionamento do sentido da teoria, tomando-a muito mais *hipótese*, sendo a verdade considerada como processo, provisória e parcial (Brandão, 1992). O impacto repercute, direta ou indiretamente, nas produções sobre o campo pedagógico, tornando possível, por assim dizer, incluir-se nas leituras do processo pedagógico, a ênfase no respeito às diferenças, o que corresponde a voltar-se para a apologia da cultura do indivíduo, do sujeito, como unidade fragmentada do coletivo, e não do ser social, como categoria ontológica.

Nessa ordem de idéias, observa-se que o processo histórico em torno da modernização da sociedade que culminou no pós-modernismo, gera o curioso fenômeno de independência entre estruturas micro e macrosociais, pretendendo forjar a independência do coletivo, entendido como grupo ou comunidade, conjunto das determinações sistêmicas, em que se reforça a apologia do individual, ressaltando o discurso que advoga a crescente necessidade de reformas, com vista à qualificação da força de trabalho (neste estudo, pela formação em exercício do professor), configurando-se, pode-se dizer, como mito que apóia a manutenção de um modelo de produção que preserva, em sua totalidade, o fetichismo da mercadoria e a alienação.

Defende-se que o paradigma dos saberes pedagógicos, no sentido da linguagem difundida, embora alegadamente multidimensional, envolvendo conhecimentos científicos específicos, práticos e políticos, pela própria natureza do ambiente educativo onde se constituem, em que se adotam diferentes formas de produção desse saber na atividade educativa, é insuficiente na perspectiva da emancipação humana, visto que não transcende a

esfera da prática cotidiana alienada, encontrando-se, desse modo, em consonância com as exigências educacionais geradas pela lógica que rege a atual sociabilidade.

E, em concordância com Saviani (1996), aponta-se que, antes de se estabelecer os saberes implicados na ação educativa/formativa dos professores, considera-se necessário o entendimento da natureza da educação, no sentido de compreendê-la como uma forma de trabalho (produção de idéias, conceitos, valores, atitudes, etc.), que se insere na perspectiva mais ampla de que o homem, para sobreviver, transforma a natureza, adaptando-a a si, pelo trabalho.

As posições de Tardif e as de Lessard e Lahaye (1991) apresentam-se, contudo, eminentemente adaptativas, confinando a prática escolar à visão imediatista de experiência que começa e termina em si mesma, o que se evidencia, por exemplo, ao apresentar-se o saber docente na seguinte tipologia: saber da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Denomina-se conhecimento profissional, o que efetivamente os professores desenvolvem e dominam, ao longo de sua formação e atuação. Os autores identificam também a experiência como uma categoria do saber profissional, salientando ainda o estatuto particular que lhe é atribuído, pelos professores.

Nesse sentido, entende-se que é preciso reconhecer o valor da experiência, considerando que perpassa necessariamente a atividade educativa, como atividade intencional do professor, mas enfatiza-se que é fundamental que se ultrapasse o nível da imediaticidade, e se passe de um saber docente “fragmentário, incoerente, desarticulado, implícito, degradado, mecânico, passivo, simplista” ao saber profissional “unitário, coerente, articulado, explícito, original, intencional, ativo e cultivado” (Saviani, 1983, p.10). Ou ainda, parafraseando o mesmo autor, que se eleve o saber e a prática do professor do nível da experiência ao nível da consciência pedagógica.

Em relação aos saberes de integração do processo de formação do educador, Saviani (1996) apresenta a caracterização compreendida pelos saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular.

A categoria referente ao saber atitudinal compreende os comportamentos e vivências adequados ao trabalho educativo, abrangendo atitudes e posturas relativas ao papel do educador.

O saber crítico-contextual se refere à compreensão das condições sociohistóricas da tarefa educativa. De acordo com Saviani (1996, p.149), é preciso que o educador "saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade".

Os saberes específicos correspondem às disciplinas do conhecimento socialmente produzido, disciplinas dos currículos escolares das instituições de ensino que precisam ser assimiladas pelos educandos devendo, portanto, integrar o processo de formação do professor.

Na caracterização referente ao saber pedagógico, Saviani (1996, p.149) diz que nele se incluem "os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se impõem ao trabalho educativo". Para o autor, o saber pedagógico fornece a base da construção da perspectiva educativa que define a idéia do educador como profissional distinto dos demais profissionais.

Na categoria do saber didático-curricular estão compreendidos o conhecimento das formas de organização e a realização da atividade educativa, com referência à relação educador-educando. Trata-se da ação, implicando, além dos procedimentos técnico-metodológicos, "a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo

pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados" (Saviani, 1996, p.150).

Categorias apresentadas pelos diferentes autores, aparentemente, podem assemelhar-se, mas evidenciam divergências radicais, em destaque a compreensão de trabalho, o qual, para Saviani (1996), é, em última instância, categoria fundante do ser social, do gênero humano, enquanto, para Tardif (1991), parece limitar-se ao ofício da profissão. Outra importante divergência diz respeito à hipervalorização do saber da experiência, por parte de Tardif et al., enquanto Saviani (1996), claramente privilegia o conhecimento sistematicamente produzido e transmitido, ainda capaz de, ao mesmo tempo, explicar e transcender a esfera da experiência prática do dia a dia. Na verdade, o autor não privilegia a experiência imediata como referência nas caracterizações que apresenta do saber profissional dos professores, atribuindo, porém, no processo, ênfase à prática social.

Por experiência, compreende-se ser a forma como a atividade educativa acontece no cotidiano, restringindo-se à ação em si, destituída de consciência do seu sentido e significado relacionado à totalidade social, que indica o conteúdo concreto, o que implica dizer que o campo do saber relaciona-se ao conteúdo e o da experiência à forma.

Segundo Leontiev (1978) apud por Arce (2001, p. 6), toda ação humana é consciente e dirigida pela relação entre o sentido e o significado. O significado da ação é formado pelo conteúdo concreto, pelo que deve resultar da ação e envolve generalização e a fixação de práticas sociais. A autora, citando Leontiev (1978, p. 96), acrescenta: “a significação é o reflexo da realidade, independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento”. A forma como o homem se apropria do significado vai depender do sentido pessoal que ele lhe dá, passível de sofrer influências da alienação e contradição próprias do sistema do capital.

Saviani (1996, p.145) alerta para o fato de que o “educador é aquele que educa”, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar “os saberes” implicados no trabalho educativo. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os saberes que devem ser mobilizados na atividade educativa.

Nas considerações de saberes docentes, Saviani (1996) afirma, ainda, que os agentes educativos são agentes sociais, cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

O ponto em comum relativo às formas em que se constituem se expressam os saberes apontados por Saviani, pode ser melhor compreendido quando exemplificado pela diferença entre os radicais gregos “sofia” e “episteme”. O primeiro significa sabedoria fundada em longa experiência de vida; o segundo significa ciência, ou melhor, o conhecimento metódico e sistematizado. Assim,

no “saber atitudinal” tende a predominar a experiência prática e nos casos dos “saberes específicos” e do “saber pedagógico” prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes “crítico-contextual” e “didático-curricular”, é certo que a forma “episteme” marca também o saber atitudinal assim como a forma “sofia” não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos do saber pedagógico. (Saviani, 1996, p. 150).

Na aproximação crítico-conceitual dos saberes da formação docente em exercício, é importante dizer que implicam formadores de educadores e educadores igualmente, que se põem em relação determinada socialmente com o momento social global, tendo nele ponto de partida e ponto de chegada. A prática educativa assume o caráter de mediadora no seio da sociedade, não se justificando por si mesma, mas pelos efeitos que produz na sociedade global

por ela mediada. A eficácia é avaliada pelas mudanças qualitativas no meio social, e o que se espera, mesmo nos limites da ordem vigente, é que se tornem contribuinte da emancipação humana. Os agentes educativos são, antes, durante e depois, agentes sociais, cuja qualidade modifica-se por efeito do trabalho pedagógico.

Enfim, acredita-se que tomando os saberes pedagógicos docentes, para além do que entende o discurso vigente, ou seja, como conhecimentos necessários à atividade educativa, como prática social que tem ponto de partida e chegada na prática social global, se possa constituir saber educativo que incorpore os diferentes saberes em que se recortam os conhecimentos socialmente produzidos. Esse saber é a referência para se determinar o conteúdo da formação de educadores, capacitando-os a responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve, em geral, na sociedade contemporânea, e em particular, na sociedade brasileira.

Assim, embora longe de esgotar o assunto, compreende-se o conhecimento pedagógico relacionado à atividade educativa, parafraseando Mészáros (2004), para além do praticismo, da dimensão imediata e utilitária (ao sistema vigente), permeado por valores e decisões essenciais que devem contribuir para a humanização do homem, de todos os homens, homens livres, como seres sociais, partícipes do gênero humano.

Reforça-se a necessidade da reflexão crítica sobre os pressupostos das correntes de pensamentos pedagógicos e hegemônicas, exercício do ponto seguinte, visto que fundamentam os novos saberes pedagógicos, orientadores da atual formação docente, inclusive da formação inicial de professores em serviço, no contexto brasileiro atual.

2.2. Dos saberes pedagógicos às teorizações dominantes no campo da formação docente

As discussões, desde o primeiro capítulo, procuram contextualizar o cenário brasileiro da virada do século XX, de reformas educacionais, que permeia a formação docente, em que abre espaço para se realizar a formação em exercício, fenômeno, por assim dizer, diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, estratificada em classes sociais, produtora de mudanças das relações de produção e consumo, que incidem nas várias esferas da vida social, política, cultural, por conseguinte, na escola, no trabalho do professor, assim como no processo formativo.

Facci (2004, p. 22), retomando análise da bibliografia brasileira que contém dados sobre problemas enfrentados por professores na atividade profissional e mesmo no curso de formação, identifica que divergências e dificuldades de encaminhamento para a formação docente são decorrentes de:

Múltiplas teorizações sobre a prática social e educacional que buscam contribuir para formar esse indivíduo competitivo e versátil. Entretanto, as diferentes teorias têm um ponto em comum: acreditam contrapor-se à concepção não-crítica que fundamentou as teorias educacionais que acompanharam o movimento próprio do capital desde seu início.

Os saberes pedagógicos requeridos à formação, em particular, à formação em exercício para professores das primeiras séries do ensino fundamental, como *práxis*, conhecimento para a ação educativa, refletem o momento histórico da docência na escola pública, onde a reflexão sobre a prática é considerada princípio essencial.

Neste texto, ressalta-se que a ênfase na prática pedagógica dos professores retoma o foco dos saberes técnicos, operacionais e organizacionais da docência, tão peculiares do tecnicismo, limitando, outrossim, os saberes científicos e políticos, contextualizados ideologicamente pela luta de classes na sociedade global atual, necessários e essenciais, embora não exclusivamente, ao agir verdadeiramente livre.

Portanto, mostra-se inconsistente para efetivamente oferecer educação emancipatória para a classe trabalhadora, por priorizar a experiência do cotidiano alienado, nos saberes pedagógicos, sem, contudo, considerar a condição histórico-social dos professores e alunos, como seres sociais, concretamente inseridos no movimento dinâmico entre as dimensões da individualidade e genericidade.

O contexto socioeconômico e político intensifica a necessidade de reformas, com vistas a compor *novo* trabalhador, capaz de produzir, no sistema em mutação e crise estrutural, de quem se exige competências para lidar com a nova situação. Novas exigências são postas aos trabalhadores, envolvendo, entre outras, habilidades cognitivas, comportamentais, organizacionais, comunicacionais, que favoreçam soluções novas, diante do acirrado quadro de competição do sistema produtivo. Enfim, desenha-se novo perfil para o trabalhador, não diferentemente, também para o professor, que necessita ser competente e versátil, seguindo a lógica das relações produtivas.

Nesse cenário, as pesquisas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990 introduzem discussões sobre o “papel” do professor, que se intensificam hoje, abrindo espaço para a profissionalização, identidade e novos saberes pedagógicos⁴⁴ necessários à formação não só docente como do novo trabalhador professor, que se vão consolidando pelas determinações de organismos internacionais, financiadores dos programas públicos, em que se inclui a formação em exercício de docentes das redes públicas e do PROFORMAÇÃO, da política educacional de “Educação para Todos”, instituições como o Banco Mundial, amparadas por deliberações da ONU/ UNESCO, entre outros, que, pode-se dizer, traduzem os interesses do imperialista.

⁴⁴ Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos foi o tema central do X ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), que ocorreu em 2000 na Universidade do Rio de Janeiro.

As produções brasileiras⁴⁵ sobre os temas apontam a formação do professor reflexivo, crítico-reflexivo e pesquisador, necessária ao exercício competente da docência, configura-se, embora com especificidades próprias, no que se convencionou chamar de “pedagogia das competências”, tornando-se proposições hegemônicas na formação do professor. Nas teorizações, percebe-se como pressuposto comum a epistemologia da prática.

Mesmo sendo as propostas formativas dominantes, o movimento de crítica no campo da pedagogia histórico-social, vai se constituindo, fazendo frente e buscando superar o momento de “adesão incondicional” (Facci, 2004, p. 73) às proposições pedagógicas, reconhecidas como críticas, embora reprodutivista (Saviani, 1995).

Com base em Facci (2004), Duarte (1998, 2003), Tonet (2005), Saviani (1995) evidenciam-se os pressupostos da concepção crítica histórico-social e são apontados os limites de tais proposições dominantes na formação docente, hoje.

A epistemologia da prática, na escola reflexiva, é caracterizada como a que “pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação” (Tavares, 2001 apud Facci, 2004, p. 59). A escola, segundo a autora, retoma as idéias de Dewey, introduzidas no Brasil por pensadores “como Antonio Nóvoa, Zeichner, Donald Schön, Shulman e tantos outros que buscam uma nova epistemologia que seja mais efetiva, emocional e mais humana”.

Entre as principais questões reforçadas nessa perspectiva: O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que o ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como professores constroem conhecimentos do ensino? Destaca-se, ainda, que é importante observar o contexto em que a

⁴⁵ Sobre esses temas destacam-se autores nacionais, entre eles, Libâneo (1998, 1998a), Pimenta (1996), Pimenta & Anastasiou (2002), Pimenta & Ghedin (2002), percebendo-se em suas produções influências de pensadores estrangeiros, entre outros, Nóvoa (1992) Perrenoud (1999).

experiência pedagógica se desenvolve – aula, escola, família, comunidade, sociedade, etc. – que é necessário ir além desses aspectos, considerando experiências sociais, culturais, éticas, políticas e estéticas, na busca do pleno desenvolvimento do profissional pela relação entre teoria e prática pedagógica, no entanto, percebe-se que as discussões têm como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica em si, a busca de eficiência, eficácia e produtividade do trabalho do professor.

O objetivo proposto de identificação dos limites dessas proposições dominantes, à luz da crítica marxista, imprime, inicialmente, a necessidade de se fazer o mapeamento dos pressupostos e origem das teorizações que têm as bases nos pensamentos de Schön, Zeichner e Shulman.

O conceito de professor reflexivo surge na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos de 1980, relacionando-se ao de ensino reflexivo, que implica envolvimento na ação educativa, intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. Requer-se do professor que reflita sobre a sua prática, de forma que a reflexão se torne instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Contudo, destaca-se que não há consenso sobre o conceito de professor reflexivo.

Facci (2004), apoiada em revisões da literatura que trata do tema, feitas por Mizukami (1998), propõe três abordagens: narrativa, crítica e cognitivista, relacionadas respectivamente a Schön, Zeichner e Shulman.

Ressalta-se que o contexto brasileiro, até o início da década de 1980, é predominantemente tecnicista. Instituído e em andamento o processo de redemocratização, imprimia-se reação à concepção tecnocrática do professor e rejeição da prevalência na formação docente, da ênfase na aprendizagem de técnicas, no racionalismo técnico, o que favoreceu o surgimento de proposições de caráter teórico-crítico, muito embora a lógica fundante dos processos seja desconsiderada em favor da aura de naturalidade.

A retórica na ênfase da qualidade e equidade, nesse momento, embora busque a superação do enfoque tecnicista, centrado somente no acesso e quantidade, também se mostra rendida às novas exigências impostas pelo contexto histórico-concreto, embutidas nas determinações de organismos multilaterais, moldando a requisição de mudanças dentro da sala de aula.

Nessa linha de idéias, o cenário sociopolítico, econômico e científico das Ciências Sociais e Humanas repercute na educação fazendo emergir o desejo de afastamento de aulas autocráticas centradas no professor, na repetição de conteúdos reificados (que freqüentemente não relacionados às experiências da vida dos estudantes e negam suas origens culturais e lingüísticas), para um modo mais centrado no aprendiz, também culturalmente relevante.

No cenário da produção científica, a propalada crise de cientificidade das Ciências Sociais⁴⁶ se consolida e avança em busca de solução, querendo constituir nova época histórica, a pós-modernidade, com pressupostos filosóficos centrados na individualidade, no sujeito, superestimando as conseqüências dos avanços das novas tecnologias de comunicação e informação, de âmbito internacional. O quadro mais amplo também repercute nas produções pedagógicas nacionais do período.

Concomitantemente, no tocante à formação do professor reflexivo, o saber pedagógico caracteriza-se como “dar razão aos professores”, valorizando os conhecimentos práticos e suas reflexões. Facci (2004, p. 43), com base nos estudos de Mizukami (1998),

⁴⁶ Segundo Mazzoti (1999), entre os fatos que contribuíram para estremecer a crença na ciência, destacam-se os questionamentos de Kuhn, nos anos sessenta, sobre a objetividade e a racionalidade da ciência e a retomada das críticas da Escola de Frankfurt, referentes aos aspectos ideológicos da atitude científica dominante. A autora mostra que os argumentos de Kuhn, relativos à impossibilidade de avaliação objetiva de teorias científicas, provocaram reações opostas, a saber: tomados às últimas conseqüências, levaram ao relativismo, representado pelo “vale tudo” de Feyerabend e pelo construtivismo social da Sociologia do Conhecimento. De outro lado, tais argumentos foram criticados à exaustão, visando indicar seus exageros e afirmando a possibilidade de uma ciência que procure a objetividade, sem confundi-la com certeza. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/resmazzo.htm>. Acesso 24/8/2006.

identifica-se essa tendência à “abordagem da narrativa”, convergente ao pensamento de Schön⁴⁷.

Schön (1987) denomina “praxiologia para a reflexão”, o conjunto de noções fundamentais para constituição do processo de reflexão, que explica pelas categorias: a) conhecimento-na-ação – conhecimentos que os profissionais demonstram na execução da ação. Valoriza-se o conhecimento próprio do professor e enfatiza-se o conhecimento técnico ou o saber fazer, saber solucionar o problema; b) reflexão-na-ação, que acontece no decurso da própria ação. Para Schön (2000), o que diferencia a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a imediata significação para a ação. O processo é de forma espontânea, sem qualquer sistematização; c) reflexão-sobre-a-ação, na qual é possível reconstruir a ação para poder analisá-la retrospectivamente; e, d) reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que se constitui no processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer, busca de compreensão das decisões tomadas, base do desenvolvimento profissional do professor. A proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e da experimentação.

Contrapondo ao tecnicismo, o saber do ensino não se dá antes do fazer, iniciando com o questionamento da prática, respaldado em conhecimentos teóricos⁴⁸. No entanto, não esclarece o momento da formação do professor reflexivo, em que a teoria (também indefinida) orienta decisões na atividade educativa norteando a prática dos professores.

⁴⁷ Facci (2004) cita Alarcão, 1996, p.16, para acrescentar que Schön (2000) usa o termo talento artístico profissional para referir-se a determinados “tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. Seria um aprender fazendo que está próximo da sensibilidade artística – “é um conhecimento que é inerente e simultâneo às ações e completa o conhecimento que lhe vem da ciência e das técnicas que também dominam”.

⁴⁸ Cf. SHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e a sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

Desse modo, a desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico e do conhecimento escolar nos estudos de Donald Schön, também é evidenciada na análise crítica e histórico-social, e não constitui caso isolado. Nas afirmações de Duarte (2003, p. 7): “Trata-se, isto sim, da tendência principal e dominante nesse terreno dos estudos educacionais”.

Em outra abordagem crítica, a ênfase é dada nas decisões educativas dos professores. A esse respeito, Zeichner (1998) é tomado como referência, concebendo “a reflexão num contexto sociopolítico mais amplo e levando-se em conta a diversidade cultural” (Facci, 2004, p. 43). A crítica, contudo, mesmo que ressalte vinculações às condições sociais, persiste no reconhecimento de que, nessa abordagem, o ensino reflexivo possui natureza a-histórica. Assim como, mesmo acrescentando ideais de igualdade, justiça e ética, as limitações permanecem visto que não superam a dimensão política proposta pelo ideário liberal burguês, revisitando “os princípios ‘igualdade’, ‘justiça social’, ‘fraternidade’, ‘liberdade’, palavras de ordem que cumprem a função de mostrar o humanismo possível dentro do capitalismo”. (Facci, 2004, p.54.).

Duarte (2003), cita Joe L. Kincheloe (1997), no livro “A formação do professor como compromisso político”, para mapear as influências pós-modernas dos estudos de autores como Schön e Zeichner, que se inserem no referencial que se nutre das contribuições do pós-modernismo, de autores como Lyotard, Foucault e Derrida; do multiculturalismo de Peter McLaren; da “pedagogia crítica” de Henry Giroux; do “construtivismo crítico” de Catherine Fosnot e de vários outros autores, todos em convergência para a abordagem defendida por Kincheloe (1997), ou seja, para a formação do professor como profissional “pós-formal”.

Destaca-se que a lógica da necessidade de formação “pós-formal” não está voltada para a emancipação humana, mas sim à lógica desenfreada de acumulação e concentração do capital. Percebe-se, aqui, a convergência com as necessidades do capitalismo frente à crise

estrutural, que acenam para a formação do novo trabalhador, com novo perfil de habilidades, assim como para o estabelecimento de outras relações entre educação e trabalho, incidindo na projeção de imagens idealizadas de homem na sociedade, a exemplo de cidadão autônomo, criativo, competitivo, participativo e colaborativo, tão disseminadas na atualidade.

Na abordagem cognitivista, Shulman (1986) é considerado um dos maiores expoentes, por concentrar a atenção nas articulações do conhecimento, no processo de ensino, partindo de análises referentes ao paradigma de pesquisa sobre “pensamento do professor”⁴⁹ e “conhecimento do professor”⁵⁰.

Nas análises de Shulman (1986), são apresentados inicialmente dois modelos: um referente a conhecimentos da docência e o outro, ao processo pelo qual os conhecimentos são aprendidos, ao longo de processos formativos e do exercício profissional: base de conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico. Nesse processo, destacam-se três abordagens não excludentes entre si: conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular, apresentados de várias formas como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico). Facci (2004, p. 55), sintetiza:

Para Shulman, os professores necessitam de três tipos de conhecimentos: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular. O primeiro refere-se ao conhecimento do conteúdo específico, próprio da matéria a ser ensinada. (...) Conhecimento pedagógico do conteúdo – vai além do conteúdo específico e está mais relacionado à capacidade de ensinar. Implica analogia, exemplificação, demonstração, explicações e outras formas de apresentação do conteúdo específico com o objetivo de torná-lo compreensível para o aluno. Inclui também uma compreensão do que é fácil ou difícil de ser ensinado. O curricular – Compreende a estruturação e a organização de

⁴⁹ Estão englobados sob o rótulo de ‘pensamento do professor’ estudos que se voltam à compreensão de processos tais como percepção, reflexão, teorias pessoais, resolução de problemas, tomada de decisões, relações entre conceitos, construção de significados etc. Mizukami (2004).

⁵⁰ A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Mizukami (2004).

conhecimentos escolares e seus respectivos materiais, como livros-textos, propostas curriculares, jogos pedagógicos, vídeos, software, CD-ROMs, etc. (p. 55).

A base do conhecimento, do saber pedagógico do professor, para Shulman (1986), está na “transposição didática”, que se realiza na inserção dos conteúdos pedagógicos e específicos, “na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e repertórios apresentados pelos alunos”, podendo ser desenvolvido na forma proposicional, de caso e estratégica (Facci, 2004, p. 56).

Segunda a autora, a crítica feita a essa linha de pensamento refere-se à ênfase instrumental, prática, embora articule a teoria de áreas específicas, minimizando, no entanto, as contribuições das ciências da educação, limitando-se, apenas, a alguns aspectos do processo de ensino, conteúdo (curricular), forma (técnicas e recursos do ensino) no espaço da sala de aula.

De modo geral, como indica Facci (2004) as sistematizações de Shön - Professor Prático-reflexivo, de Zeichner - Professor investigador crítico-reflexivo, bem como de Shulman - Papel do conhecimento no ensino e seus desdobramentos no âmbito da prática escolar, centram fundamentos em Dewey, e nas teorizações pedagógicas da Escola Nova.

Facci (2004, p. 43-51) aponta, nas teorizações do professor prático-reflexivo e crítico-reflexivo, os mesmos pressupostos de Dewey, entre eles: a educação deve ser ativa e estar relacionada com os interesses das crianças, cabendo ao professor aconselhar, orientar, conduzir a atividade do aluno; exigência de observação atenta do professor para as condições do meio educacional e suas influências sobre o educando; e, considerações sobre o exercício da experiência individual do aluno levar ao seu crescimento.

Com efeito, para Dewey, conforme a autora, o pensamento reflexivo é constituído de cinco etapas: um problema que exige solução; a formulação do problema de forma clara e

objetiva, levantamento de sugestões, hipóteses, idéias, com bases nas habilidades intelectuais, objetivando explicar o que ocorre; a elaboração racional da idéia, que se constitui de explicação acompanhada de solução para a dificuldade apresentada.

Ainda na compreensão de Facci (2004, p. 43-51), segundo Dewey, o pensamento empírico aproxima-se do pensamento reflexivo, mas não verifica o contexto histórico-social das hipóteses e raciocínios. Para o teórico, o pensamento reflexivo é a melhor forma de pensar e encontra sua maior realização na ciência.

As idéias hegemônicas, nas teorizações sobre a formação do professor, contudo, submetidas à crítica marxiana, revelam ajustes aos limites da ordem social vigente, por apresentarem-se em perspectiva a-histórica, acreditando que as mudanças da educação são possíveis, se houver possibilidade de formação reflexiva dos professores, assim como por fortalecer a idéia de ensino reflexivo, sem base material, na integralidade do real, para usar as palavras de Tonet (2005). Há somente ênfase superficial na experiência pessoal e no desenvolvimento profissional do professor.

Para essas abordagens, o saber sobre o ensino não se dá antes do fazer pedagógico (peculiar do novo perfil do trabalhador, do qual se exige qualificação/formação permanente), tampouco percebe-se a definição do momento de apropriação da teoria, de conteúdo também indefinido, da proposta de formação do professor reflexivo.

Desse modo, as teorizações configuram a prática reflexiva como reducionista, embasadas nos pressupostos dos profissionais que a realizam individualmente e institucionalmente, contudo destituídas da perspectiva histórico-social. Práticas reflexivas sobre a prática que privilegiam a experiência cotidiana como fonte de saber, sobre o qual se ergue o saber profissional do professor. Percebe-se, ainda, que pelos pressupostos centrados no sujeito, traduzido na individualidade destituída de genericidade, o modelo de formação de

professores reforça a responsabilização individual pelo desenvolvimento profissional da categoria dos trabalhadores docentes.

As limitações da abordagem da formação do professor crítico-reflexivo e pesquisador que se apresentam como críticas, por considerar a reflexão coletiva e contemplar a dimensão política, merecem, no entanto, ser destacadas, pela compreensão de que refletir coletivamente não significa que a reflexão está pautada em argumentos que levem em consideração o contexto histórico, a prática social global no qual o professor desenvolve a seu trabalho.

Assim, é fundamental também que os professores reflitam sobre as condições econômicas, políticas e sociais em que se elaboram e desenvolvem os saberes pedagógicos, bem como sobre as necessidades postas pelo capital que exigem dos professores esta ou aquela postura, ponderando-se o risco de se querer analisar a subjetividade do professor como produzida na particularidade, ou mesmo somente entre os pares, desconectada da realidade social.

Fica evidente, portanto, na retórica das abordagens pedagógicas, inclusive “oficiais”, porque disseminadas pelo Estado, que o professor parece não ter necessidade de conhecer o que as várias ciências já produziram em termos de educação, sociedade, entre outros aspectos. As teorias que dão embasamento à educação, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, por exemplo, são minimamente valorizadas, evidenciando que a desconsideração pelo conhecimento científico e mesmo o esvaziamento dos conteúdos estão presentes nos estudos apresentados sobre o “professor reflexivo” e nos desdobramentos.

Duarte (1998), fundamentado na concepção histórico-social da educação, baseada na ontologia marxiana, no artigo “Concepções afirmativas e negativas do ato de ensinar”, denuncia o pragmatismo e as distorções que se vão consolidando, no Brasil, com a introdução

das influências da pedagogia da Escola Nova, caracterizada como concepção crítico-reprodutivista.

Defende o autor que a superação das distorções, ou mesmo, as incompreensões do conceito de trabalho educativo relacionado às forças essencialmente humanas, expressão de Marx, são primordiais para o entendimento da educação emancipadora.

Vale então reafirmar e mesmo repetir o conceito de trabalho educativo, de Saviani (1995):

Trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos de espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p. 17)

Para explicitar a compreensão do conceito de forças essencialmente humanas, Duarte (1998) transcreve o pensamento de Marx:

Não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir algo que já foi produzido historicamente. (Marx apud Duarte, 1998 , p.1)

Os argumentos ressaltam elementos indispensáveis à humanização do indivíduo, o que implica a tomada de decisão frente ao conflito que se estabelece entre o educar guiado por um ideal abstrato⁵¹ de ser humano, pela essência humana a-histórica e o educar para a realização dos objetivos eminentemente surgidos na vida de cada pessoa. O posicionamento, por sua vez, requer também o outro sobre o processo de formação dos indivíduos.

⁵¹ Ideal abstrato de ser humano pode ser associado ao conceito de trabalho abstrato, que Lessa (2005) com base no pensamento marxiano, esclarece: “O trabalho abstrato é a forma mais genérica de produção da mais-valia. Trabalho abstrato não é o contrário de trabalho concreto. Trabalho abstrato é o trabalho explorado pelo capital, alienado pelo fetichismo da mercadoria. O contrário de trabalho abstrato é trabalho emancipado, é a livre ação dos produtores associados no comunismo” (p. 25). E complementa com a explicitação de Lukács (1979) com grifos próprios: “A abstração ocorre na realidade *antes de ocorrer na cabeça dos homens*. O pensamento abstrato é fundamental para o conhecimento da realidade *porque o real opera abstrações*”.(p. 49).

O conceito de trabalho educativo, sistematizado por Saviani (1995), também supera a concepção de educação guiada pela experiência empírica, na medida em que a referência para a educação é a formação do indivíduo como membro do gênero humano (como categoria de gênero humano na perspectiva histórico-social). A referência da formação do indivíduo como membro da espécie humana (ou gênero humano) sugere, então, como valor fundamental da educação, o desenvolvimento do indivíduo para além das exigências da divisão social do trabalho.

Desse modo, a crítica à pedagogia escolanovista, na qual se inserem princípios, como democracia, de respeito às diferenças individuais, que acabam por legitimar as desigualdades resultantes das relações alienadas, se confirma também em relação às proposições de formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente, pela convergência de pressupostos.

Compreender trabalho educativo como produção direta e intencional implica entendê-lo como fruto da cultura humana historicamente acumulada, que precisa revelar as formas mais adequadas de atingir a produção do humano no indivíduo, de que emerge a característica do trabalho educativo de ser atividade sistemática dirigida por fins, no caso, de “produzir a humanidade no indivíduo” (Duarte, 1998, p. 2).

Residem, nesse aspecto, as diferenças relativas às outras formas espontâneas de educação da sociedade, que atingem a finalidade, de forma “indireta e inintencionalmente” (Duarte, 1998, p. 2).

A atividade educativa estabelece relação direta e evidente entre educador e educando, e outra menos visível, entre a educação e a humanização do indivíduo, para além

do que demarcam as concepções crítico-reprodutivistas, pelas limitações de aceitar as relações de dominação do homem pelo próprio homem, como naturais⁵².

No tocante à pedagogia da Escola Nova, opositora da Escola Tradicional, que tem, no centro do processo educativo, a transmissão de conteúdos pelo professor, percebe-se que não há recusa na apresentação de proposta pedagógica. Todavia caracteriza-se, pode-se dizer, por ser proposta pedagógica onde de desvalorização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor e uma valorização do processo de reflexão orientado para a ação, associado à idéia de resolução de problemas no espaço escolar, negando as possibilidades reais de reflexão do professor.

Defende-se, contudo, o valor do conhecimento, da teoria, do conteúdo concreto na formação do professor, e nos processos formativos em geral, o que não corresponde à defesa do retorno à Escola Tradicional, pelo contrário, os limites relativos à sua proposta pedagógica se confirmam também dissociados dos propósitos de emancipação humana, mas tão somente enfatiza-se a premência do ensino de conhecimentos sólidos e profundos sobre a realidade social, prática social global, que deve compor a finalidade da educação e considerar a possibilidade de emancipação humana e não somente restringir-se ao horizonte da cidadania útil a afirmação da democracia na periferia do capitalismo.

Os pressupostos orientadores das teorizações dominantes, pelos valores centrados no pragmático e imediato, no individualismo, resultante dos valores do sistema do capital e desenvolvimento das forças produtivas, indicam, vale ressaltar, a responsabilização individual

⁵² O objetivo dessas teorias reside em revelar tal reprodução, fazer sua crítica e mostrar que antes da superação, em nível da sociedade como um todo, do modo capitalista, não há possibilidade de se realizar um trabalho no interior da escola que não tenha resultado objetivo, independente das intenções dos educadores, a reprodução da divisão social do trabalho, isto é, das relações sociais de dominação. Assim, sem dúvida, trata-se de um posicionamento negativo quanto às possibilidades de o trabalho educativo assumir um caráter humanizador ainda que na sociedade capitalista. Essas teorias sobre educação não tem como objetivo construir nenhuma pedagogia (Duarte, 1998, p. 3).

que reforça não solidariedade da classe dos professores pelo desenvolvimento profissional da categoria dos trabalhadores docentes.

Não diferentemente, verifica-se o mesmo com as teorizações de formação do professor, somente reflexivo, ou crítico-reflexivo e pesquisador, visto que possuem os mesmos fundamentos filosóficos da teorização de Dewey, mentor do pensamento escolanovista, podendo, assim, também ser consideradas concepções negativas do ato de ensinar (Duarte, 1998).

É oportuno destacar, aqui, a denúncia de Saviani (1989) sobre as implicações nefastas do escolanovismo, que, por assim dizer, podem ser ampliadas à formação do professor reflexivo, crítico-reflexivo, pesquisador e competente, com abrangência atingindo a América Latina, inclusive o Brasil. O autor comenta:

Os efeitos concretos da Escola Nova foram principalmente os de rebaixamento do nível de ensino destinados às classes populares. Paradoxalmente, a Escola Nova, ainda que tenha se concentrado em sua análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdos. Endeusando o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração, esvaziando conteúdo e sentido. (p. 86)

Retomando o questionamento de abertura deste capítulo: Para onde apontam os novos paradigmas educacionais, finaliza-se concordando com a análise de Duarte (1998), por sintetizar, de forma extremamente precisa, a realidade das prioridades formativas dos docentes, no contexto real brasileiro, ao indicar que, além do escolanovismo e do construtivismo, os estudos, na linha da epistemologia da prática, do professor reflexivo e da pedagogia das competências, são concepções negativas do ato de ensinar, “pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa de formadores de formadores” (p. 10).

CAPÍTULO III

3. A formação dos professores em exercício e a questão do PROFORMAÇÃO

Os capítulos anteriores enfatizam a problemática investigada sobre a lógica que rege as articulações entre a realidade social mais ampla, a política educacional e os saberes pedagógicos, constituídos como corpo teórico que fundamenta, atualmente, a formação docente.

A formação em exercício de professores é compreendida como formação docente inicial ofertada aos professores sem habilitação para o magistério, de vários níveis do sistema público de ensino. É constituída como política de formação docente, nos propósitos da Educação para Todos que pretende a universalização da Educação Básica.

Considerando a quantidade de cursos e agências formadoras, no processo de titulação de professores, fruto das exigências político-jurídicas do atual contexto educacional brasileiro, a delimitação se configura no esforço de impor rumo, sem, contudo, perder de vista a lógica das determinações que ligam o contexto real, a sociabilidade capitalista às políticas educacionais, traduzidas em programas públicos, que incorporam as racionalizações predominantes sobre o Estado e o trabalho.

Nesse sentido, o Curso de Formação em Exercício para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, comumente conhecido como curso PROFORMAÇÃO, é tomado como ilustrativo dessa formação, dada a prioridade da política de Educação para Todos voltada para a melhoria da Educação Fundamental dos anos iniciais, a abrangência nacional do curso e a “exportação” do modelo para outros países, como Timor Leste, no sudeste da Ásia, e São Tomé e Príncipe, na costa ocidental da África.

O estudo, ora realizado, aponta para a formação em exercício de professores, de modo geral, como reflexo da realidade social, revelando-se, outrossim, como política pública de formação docente voltada ao cumprimento da agenda internacional e nacional de educação básica universal.

As proposições pedagógicas dominantes das ações formativas dos docentes, aprofundadas no capítulo anterior, confirmam-se na formação em exercício de professores.

Inicialmente, destaca-se a agenda nacional e internacional da atual política educacional, em evidência, “Educação para Todos”, que na verdade, constitui proposta de “educação escolar (dos anos iniciais do ensino fundamental) para meninos e meninas, os mais pobres dentre os pobres”. O atendimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) reconhece-se, no entanto, como “mínimas”, em concordância com Torres (2001, p. 29), assim como se percebe que a responsabilidade dos agentes do projeto educacional é mais claramente exigida, principalmente, do professor da rede pública municipal, pelas atribuições do sistema de ensino público, conforme a atual LDB (9394/96).

A realidade social é definida pela atual sociabilidade capitalista que se estrutura nas relações entre Capital, Estado e Trabalho, diante da crise estrutural que o Capital enfrenta se engendram ajustes dessas relações como estratégias de sobrevivência do sistema.

O contexto das últimas décadas se confirma como fortemente marcado por reformas e racionalizações, no Estado e no Trabalho, permanecendo intocada a lógica de reprodução do Capital (Mészáros, 2004).

Em essência contraditório, o Capital promove o desenvolvimento das forças produtivas, sustentando-se na manutenção das desigualdades sociais, na dominação do homem pelo homem, “em vez de impulsionar a humanidade toda no sentido de sua elevação cada vez mais ampla e profunda, do seu padrão de ser (ontológico e não apenas material e

empiricamente entendido), o que se vê é uma intensa e crescente degradação da vida humana” (Tonet, 2005, p.2), desumanização e não emancipação humana.

A educação concebida na realidade social é elemento da totalidade e, como tal, configura-se como estratégia para moldar o homem, sendo a atual sociabilidade contraditória, compreende-se que a educação reflete a ordem social naturalizada como a única possível, em que estão inscritas as possibilidades de reprodução, como de superação.

Percebe-se que a função da educação torna-se importante, ao superar o fato anacrônico implícito. Essa concepção indica a necessidade de se tirar o homem da passividade e torná-lo crítico refletindo a realidade. Isso quer dizer que a educação emancipadora tem, como requisito básico, o conhecimento “sólido” e “profundo”. Assim, além do momento de ruptura, é necessário que a educação assuma função crítica que permita a formação de indivíduos livres e sujeitos da história. “Daí por que, o domínio sólido e profundo, racionalmente sustentado, é da mais alta importância” (Tonet, 2005, p. 229). Ressalta-se, assim, no estudo ora desenvolvido, a premência de apropriação da compreensão das relações entre a realidade social brasileira e a formação em exercício dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental público.

A categoria trabalho, em sentido marxiano, essência da liberdade, neste estudo, associa Educação e emancipação humana, tornando-se orientadora de análises realizadas, possibilitando clarear as articulações que se efetivam entre o contexto real e as determinações da atual política de formação docente que elege o modelo da formação em exercício como mais viável à formação dos professores que atuam no sistema público de ensino, identificada com a formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente. Para tanto, faz-se análise de documentos de natureza diversa, conforme o Quadro 02:

QUADRO 02: Documentos Educacionais Consultados

Abrangência	Documento	Natureza	Data
Nacional	LDB nº 9.394	Lei	1996
	FUNDEF – Lei nº 9424/96	Lei	1996
	LDB nº 5.692	Lei	1971
	Diretrizes Curriculares para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ CEB nº 2	Resolução	1999
	Formação de professores para atuar na Educação Básica/ Ato da Presidência da República nº 3.276	Decreto	1999
	Referenciais para Formação de Professores/ CNE nº 09	Parecer	2001
	PNE – Lei N.º 10.172	Lei	2001
	FUNDESCOLA	Programa	1998
	Programa PROFORMAÇÃO	Proposta Pedagógica	1999
Internacional	<i>Prioridades e estratégias para a educação</i> /Banco Mundial	Relatório	1995
	<i>Educação: Um Tesouro a Descobrir</i> / Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI	Relatório	1996
	<i>Amanhã é muito Tarde</i> / Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREALC)	Informe	1999
	<i>Qedándonos atrás. Um informe Del Progreso Educativo em América Latina.</i> / Comissão Internacional sobre a Educação, Equidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe	Informe	2001

Em suma, este capítulo tece reflexões sobre a formação em exercício de professores, em meio à totalidade social, tomando como foco o curso PROFORMAÇÃO. As discussões feitas partem da aproximação do trabalho do professor, na reestruturação produtiva do sistema do capital e determinações político-jurídicas nacionais e internacionais, na educação, postas em execução da formação docente, para, por fim, encerrar-se com a reflexão crítica do PROFORMAÇÃO, considerando sua origem no programa FUNDESCOLA e sua Proposta Pedagógica.

3.1. O trabalho do professor no âmbito da reestruturação produtiva do sistema do Capital e as determinações político-jurídicas nacionais

Não se pode desconsiderar que a ciência se transforma rapidamente em força produtiva, no contexto da produção capitalista, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, situação que se intensificou no decorrer do século XX, atingindo níveis extremamente complexos, hoje. O conhecimento passa a ser vital para o processo de acumulação capitalista, com implicações não apenas para a produção em si, mas para toda a organização social (Coggiola, 2001).

Torna-se visível o interesse do capital pelo conhecimento produzido e pela produção científica, com investida sobre a educação, que se pode apontar, segundo Ferreti (2002), pelo menos em três direções para atender às necessidades da crise estrutural. Na primeira, faz-se frente às exigências da competição intercapitalista, que impõem a produção de conhecimentos cada vez mais complexos e sofisticados, principalmente pela introdução das inovações tecnológicas e organizacionais. A segunda orientada às novas demandas em relação aos trabalhadores. E a terceira, visualiza a possibilidade de ela própria, a educação, se transformar em mercadoria.

Ricardo Antunes (2005, p. 3) caracteriza o período:

Particularmente nas últimas décadas, como respostas do capital à crise dos anos 70, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, através do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, no qual se destaca, para o capital, especialmente, o modelo "toyotista" ou o modelo japonês. Estas transformações, decorrentes, por um lado, da própria concorrência intercapitalista e, por outro, dada pela necessidade de controlar o movimento operário e a luta de classes, acabaram por afetar fortemente a classe trabalhadora.

As reformas da Educação brasileira, com a LDB, Lei 9394/96, elegem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania

e sua qualificação para o trabalho”⁵³. Em relação aos processos formativos dos professores da educação básica, determina que sejam de nível superior, mantendo, no entanto, “a formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”⁵⁴.

Ora, a história da formação docente das séries iniciais, no Brasil, até a década de 1960, revela que a atividade educativa das antigas escolas normais revestia-se de caráter elitista e incorporava novas experiências didático-metodológicas, sobretudo decorrentes do movimento escolanovista. Sobre o movimento, o capítulo anterior identifica elementos limitadores à apropriação ativa das objetivações culturais da humanidade por parte dos educandos/professores.

Acrescenta-se, ainda, que, em geral, o movimento, como o da escola reflexiva, de pressupostos convergentes, incorporou, de maneira acrítica, as mudanças sociais do ensino primário, agora, ensino fundamental. Pimenta⁵⁵ (1992) caracteriza o “universo” profissional do período que antecede as regulamentações atuais para o trabalho do professor em relação à formação docente ofertada nas escolas normais da época:

O caráter elitista da Escola Normal e dos Institutos Educacionais pode ser atestado já em 1963 quando Luiz Pereira afirmava que “quase metade dos atuais professores primários brasileiros não se diplomou pelas escolas normais”. Isto revela, de um lado, que o interesse da normalista não estava associado ao desempenho da profissão e, de outro, o fato de que à expansão quantitativa das Escolas Normais não correspondia a regulamentação profissional da professora, favorecendo o preenchimento político-eleitoreiro dos cargos. (Pimenta,1992, p. 40)

As compensações eleitoreiras, troca de emprego público por voto, instituíram, no Brasil, o professor leigo, até 1988, quando a Constituição Federal suprime a prática⁵⁶.

⁵³ Lei 9394/96, TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º.

⁵⁴ Idem, TÍTULO VI-Dos Profissionais da Educação, Art. 62.

⁵⁵ O pensamento de Pimenta (1992) utilizado neste estudo refere-se unicamente à crítica elaborada pela autora sobre o ensino profissionalizante de 2º grau, no contexto da Lei 5692/71, e não ao conjunto de sua obra, que, pode-se dizer, orienta-se pela epistemologia da prática.

⁵⁶ Cf. Item V do Artigo 206 da Constituição Federal (1988)

Os atuais marcos legais, suporte da lógica da sociabilidade vigente, para a formação docente dos que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, mesmo pretendo mudanças qualitativas, permanecem, no entanto, sem alterações significativas à LDB 4.024/61, em que o *locus* formativo era a Escola Normal, e a Lei 5.692/71 que introduziu o ensino profissionalizante de 2º grau, incluindo a habilitação ao Magistério. A formação profissional desses trabalhadores pretende fazer a síntese das legislações anteriores, o que implica dizer que permanece inalterada. Anteriormente...

a Lei nº 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º grau. Portanto, desaparecem as denominações Escola Normal e Instituto de Educação e institui-se a Habilitação ao Magistério. Incluída na Reforma do 2º Grau como um todo, a formação de professores far-se-á após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral). Via de regra, em um ano, após o que, optando pela Habilitação ao Magistério, o aluno cursará as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72. (Pimenta, 1992, p. 40)

Nessa perspectiva, o ensino de 2º grau profissionalizante com habilitação para o magistério se expande, mas não atinge o professor em exercício. Nas críticas da legislação, alguns enfoques parecem se confirmar na Lei 9394/96, em que se reedita a habilitação para o magistério de nível médio, como mínima para a docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como alvo os professores públicos em exercício das redes estaduais e municipais sem formação pedagógica, em atendimento, pode-se dizer, aos limites da racionalidade econômica.

A formação dos professores é tratada em “Dos profissionais da educação”, parte mais reduzida no conteúdo, quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado Nacional. Em apenas seis artigos, a lei define os fundamentos, delimita os níveis e o *locus* da formação e relaciona-a aos requisitos da valorização do magistério. O resultado do “enxugamento” é a ausência da conceituação dos profissionais da educação,

referenciados no texto da lei, com base nas exigências de formação, além de contradições, no tocante aos próprios cursos e espaços de formação.

O cenário anterior se confirma o mesmo das regulamentações específicas, em que a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE nº 2, de 19 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; o Decreto Presidencial, nº 3.276, de 6/12/99, “dispõe sobre a formação de professores para a Educação Básica, e dá outras providências”; os Referenciais para Formação de Professores, do Ministério da Educação e Cultura e o Parecer nº 09/2001, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, entre outros dispositivos legais, são verdadeiras manifestações de como o mundo oficial atribui padrões ao mundo real.

Os documentos colocam a necessidade de se redimensionar o trabalho do professor e da formação profissional, tomando, como referência, o informe da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Relatório Jaques Delors⁵⁷ – que indica quatro pilares da educação para as próximas décadas – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser⁵⁸. A perspectiva configura nova tendência para a educação escolar, redimensionando as atribuições dos professores e exigindo formação profissional diferente da de até então, embora as condições reais e a regulamentação da formação dos professores dos anos iniciais da Educação Fundamental permaneçam as mesmas. A realidade social refletida na formação docente, em geral, e, particularmente, na formação em exercício, em atendimento

⁵⁷ A menção ao Relatório Delors, como delineador do referencial para a educação e para a formação do professor, é uma evidência do alinhamento da educação brasileira às exigências dos organismos internacionais. A tônica principal desse discurso está no aprender, enfatizada exatamente porque esses organismos acreditam na centralidade do conhecimento como peça-chave no desenvolvimento sustentável das nações.

⁵⁸ A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas, e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento ficou conhecido como Relatório Jacques Delors.

aos ajustes pretendidos, busca sustentação nas racionalizações de formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente.

Há reconhecimento da necessidade de mudar o referencial teórico da formação, do referencial técnico-instrumental para o referencial que priorize a complexidade da prática docente. Considera-se, ainda, que o trabalho do professor dá-se sempre em situações específicas. Este é o posicionamento do documento Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998, p. 59): “[...] a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, freqüentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam soluções *a priori*.”

Não se quer, aqui, atribuir às leis as mazelas da formação docente, até porque qualquer lei se efetiva na forma de sociabilidade adotada, mas enfatizar a formação em exercício de professores públicos, incluídos docentes da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, como o modelo permitido pelo capitalismo contemporâneo. A convergência no que concerne à crítica se evidencia, entre outros aspectos, porque a proposta:

- apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;
- é uma habilitação de “2a. categoria”, para onde se dirigem os alunos /e **professores públicos em exercício**/⁵⁹ com menos possibilidade de fazer cursos com mais "status";
- a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta. Comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;

As políticas de formação docente, particularmente, da formação em exercício, a exemplo do PROFORMAÇÃO, curso de formação docente em nível médio, não podem se eximir de críticas, indicando o distanciamento entre os objetivos propostos e as necessidades da realidade histórico-social. Na formação docente em exercício, desenham-se pretensões além, os indicadores do Saeb assim confirmam, das que de fato pode atingir, ou seja: “contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos

⁵⁹ Grifo nosso.

alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil; /e/ valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino”.⁶⁰

Como falar de resgate da profissionalização da função docente das séries iniciais do ensino fundamental, quando, pode-se dizer, nunca existiu para o professor público, principalmente, nos estados mais pobres do Brasil, onde os postos de trabalho de professor, em larga medida, foram preenchidos até a década de 1980, pelas compensações eleitoreiras, em que não se requeria habilitação para o exercício do magistério, mas comprometimento do voto do futuro professor, mesmo leigo.

O interesse, todavia, é atender (dentro da racionalidade econômica e prazos estabelecidos na atual LDB – Lei 9394/96) à demanda quantitativa da rede pública por professores com habilitação mínima, e não à regulamentação profissional da categoria de trabalhadores, situação estimulada pelas orientações internacionais de “satisfação das necessidades básica de aprendizagem”⁶¹, em cumprimento de agenda da educação básica universal, nas transformações produtivas do capitalismo e políticas de alívio à pobreza, afinal, políticas compensatórias servem para aliviar conflitos.

Nesse contexto, compreender a nova organização do trabalho pedagógico, hoje, passa pela reflexão sobre a reestruturação capitalista do processo produtivo e formação do novo trabalhador.

Ricardo Antunes (2000, p.48) ressalta que “o capital procura gestar um projeto de recuperação da hegemonia no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”.

Em concordância com as idéias do autor, acrescenta-se que a formação docente em serviço, orientada pela prática cotidiana e imediata, não só favorece como dissemina a idéia

⁶⁰ Cf. Objetivos do PROFORMAÇÃO, disponível em <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>.

⁶¹ Cf. Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

de auto-responsabilização individual que enfraquece a luta da classe dos trabalhadores docentes pelo desenvolvimento profissional da categoria. A responsabilização, hoje, confirma-se como categoria de destaque na formação em geral dos trabalhadores da educação, de gestores a professores.

Na formação em exercício de professores, as idéias são reforçadas pelo aligeiramento, no que diz respeito ao acesso ao ensino médio, conclusão da educação básica pelo professor cursista, e à formação profissional em nível médio e concomitante. Nos processos formativos, os conhecimentos disponibilizados não dão conta de proporcionar, aos educadores cursistas, a compreensão da prática social global.

As idéias se confirmam, ao se constatar que, dos poucos professores do PROFORMAÇÃO, o acesso à formação em nível superior se deu por esforço e mérito individual, com o custo financeiro assumido pelo professor e não por ganhos da categoria desses trabalhadores, ou quando muito, no Ceará, mediante o Fundo Estadual de Combate à Pobreza – FECOP⁶².

Argumentos justificadores da empreitada da reforma da formação docente, com a formação em exercício de professores, centram-se na ênfase à necessidade de desenvolvimento, muito embora fique claro que se pretende o desenvolvimento econômico, a busca incessante de expansão do capital, em detrimento do desenvolvimento humano, social. Neste sentido, a política educacional busca correlacionar educação, desenvolvimento e trabalho, ressuscitando a teoria do “capital humano”⁶³. A visão economicista da educação associada à idéia de que a educação melhora o desempenho no trabalho e de que sua expansão potencializa o crescimento, é bastante questionada, de fato, o que se vê é desdobramento dos

⁶² Cf. <http://www3.ceara.gov.br/fecop/interno.asp?cod=4>

⁶³ Essa teoria procura explicar o investimento em educação, como potencializador do aumento da capacidade de trabalho e de produção. Ou seja, a produtividade do indivíduo depende da maior ou menor quantidade de capital humano que ele detiver. (Cf. FRIGOTTO, 1993).

postulados da teoria econômica marginalista, aplicados à educação como forma de aumentar o controle sobre o trabalhador e o processo de trabalho (Frigotto, 1993).

Nessa (re) significação da teoria do capital humano, a política governamental traz, para o centro, a educação como forma de integrar as sociedades, cada vez mais, ao processo produtivo. Assim, imposta ao professor como condição de protagonista central do processo, passa a ser peça-chave da reforma do sistema de ensino. No entanto, forma-se o professor em rígidos paradigmas educacionais que privilegiam o modelo de formação baseado na racionalidade técnica⁶⁴, na qual, inevitavelmente, se dá a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, muito embora, se diga que os professores precisam de formação para se tornarem críticos, reflexivos e pesquisadores.

Movimento semelhante ocorre, à apresentação do modelo de competência desvinculado de pressupostos, ou como na pedagogia das competências *em tempos de adesão pragmática*⁶⁵. Reforça-se, entre outros mecanismos, o caminho de consolidação da ideologia dominante da “qualidade”, pela projeção forte na sociedade de imagens idealizadas de homem: “competente”, “cidadão”, “autônomo”, “democrático”, “participativo”, etc.

No entanto, necessário se faz percebê-las, como diz Antunes (2005):

Como resposta do capital à sua crise estrutural, várias mutações vêm ocorrendo e que são fundamentais nesta viagem do século XX para o século XXI, caso se queira, como ensinou Marx, "apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas" (O capital, de 1873). Uma delas, e que tem importância central, diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho. (...) Fundamentalmente, essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo, por parte dos trabalhadores, que devem abraçar, de "corpo e alma", o projeto do capital.⁶⁶

⁶⁴ Segundo Perez Gómez (1995), no modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

⁶⁵ Expressão utilizada por Shiroma (2003) et al em artigo publicado no livro *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação*.

⁶⁶ Cf. Ricardo Antunes (2005) em artigo publicado na Revista de História Contemporânea, Ano 10, nº 4, ISSN 1413-1129 - O Olho da História, da Universidade Federal da Bahia, disponível em <http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>, acesso em 6 de junho de 2006.

Tomando uma das vertentes de interesse do capital pela ciência e pela educação, que não só se direciona ao atendimento das demandas de formação de “novos” trabalhadores, pelas necessidades de reorganização do processo produtivo, de reestruturação do trabalho, mas que também serve para desarticular a mobilização das lutas sociais e sindicais, a partir dos anos sessenta e setenta, o conhecimento produzido cientificamente sobre o modelo das competências profissionais começa, no mesmo período, a ser discutido no mundo empresarial, nos Estados Unidos e no Reino Unido, em meio à crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, nessa época, disseminando-se para os espaços do sistema, em vários países e aspectos da vida social, também no educacional (Deluiz, 2001).

Na década de 1990, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram, segundo Deluiz (2001), ao “alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas”, aponta-se, desse modo, para novos elementos na gestão do trabalho, em que as estratégias empresariais e formação de competências incorporam “as novas concepções gerenciais que surgem no bojo desse processo de reestruturação empresarial”, ancoradas, assim, na “lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho e têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo”.

Associando o contexto ao referencial de formação em exercício do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente, concorda-se com Arce (2001) ao afirmar que as teorizações, na atual reforma educacional, privilegiam a prática e têm levado ao desenvolvimento da formação pragmatista e aligeirada. A autora (Arce, 2001, p. 262) acrescenta:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

3.2. Formação em exercício de professores no contexto das determinações internacionais

Considerando o trabalho do professor em meio à nova organização produtiva e determinações político-jurídicas nacionais, abordagem aprofundada, ponto inicial para compreensão da formação em exercício como reflexo da realidade social, exemplificada pelo PROFORMAÇÃO, a lógica do sistema do capital ajusta as relações entre os complexos sociais, não diferentemente ocorrendo o mesmo no campo da política educacional, com repercussões na atividade formativa/educativa do educador.

É indiscutível que a política brasileira de formação de professores da educação básica, incluída a formação em exercício e o curso PROFORMAÇÃO, toma como referência específica os documentos oficiais nacionais, e, com base em análises realizadas anteriormente, pode-se dizer que os determinantes político-jurídicos visam mudar os modelos tradicionais de formação para se ajustar às novas demandas do mercado, utilizando, para isso, modelos formativos ditos mais modernos e flexíveis.

No entanto, a política educacional brasileira não se constitui de forma original pelos influxos nacionais, ao contrário, se consolida, principalmente, no recorte temporal da crise estrutural do capital, em iniciativas internacionais para a educação, a exemplo, segundo Rodriguez (2006), do Projeto Principal de Educação (PPE), o Plano de Ação do Hemisfério sobre Educação (PAHE), as Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE) e a Educação para Todos (EPT). (Ver o Apêndice, que apresenta, de forma sinóptica, período, abrangência, metas, e avaliação das incursões no campo educacional).

As iniciativas, embora com especificidades, mostram-se integradas no propósito de universalizar a educação básica para os pobres, dispondo inclusive de metas semelhantes, que se orientam, pode-se dizer, nos limites da lógica do sistema do capital, em que se estabelece como horizonte, também restrito, o princípio da educação para cidadania e não para

emancipação humana. Esclarece-se, contudo, que não se pretende tal análise documental, mas apenas fazer destaques da formação de professores.

Desse modo, na formação em exercício, inscrevem-se as determinações internacionais, fazendo-se necessário situá-las tendo em vista o objetivo proposto para esta investigação de compreender as relações entre a formação e o contexto real. Lança-se mão então de relatórios de comissões internacionais atuantes na educação, entre elas, o da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996), o da Comissão Centro-Americana sobre a Reforma Educativa (1999), e o da Comissão Internacional sobre Educação (2001).

Na análise dos documentos internacionais, sem a pretender esgotar o assunto, dois eixos são privilegiados, fundamentais para a formação do professor do novo cenário: a formação reflexiva e a formação por competência, eixos articulados com as atuais exigências empresariais e dos organismos internacionais. O indicativo representa, em termos gerais, a defesa do sistema do capital e evidencia que os “investimentos” são direcionados à formação docente prática e utilitária, capaz de promover a pretensa melhoria da qualidade da educação básica que lhe convém.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996) elaborou o informe, *Educação: Um tesouro a descobrir*, conhecido como relatório Jacques Delors, que diz: “a Comissão pensa que cada um dos ‘quatro pilares do conhecimento’ deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida”. Os pilares da educação para as próximas décadas são: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser”.

As análises do documento, aprofundadas no capítulo anterior, apontam para a valorização do conhecimento em si reduzido à esfera do cotidiano para a preparação

profissional do docente, inicial (inclusive dos professores em serviço) ou continuada, como componentes essenciais de estratégia mais ampla de profissionalização do professor, em que se inscrevem os saberes pedagógicos docentes, pela epistemologia da prática, em que se considera a experiência como fonte de saber.

A “profissionalidade” do professor passa a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no processo de aprendizagem, “desenvolvam competências necessárias para atuar em um novo cenário”⁶⁷, indicativo da necessidade de reprodução e não de superação da realidade social vigente, que impõem mudanças da organização produtiva, o que implica dizer mudanças do trabalho, particularmente, do trabalho do professor.

As análises e propostas elaboradas, em 1999, pela Comissão Centro-Americana de Reforma Educativa para a Educação na América Central, Panamá e República Dominicana⁶⁸, criada pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREALC), indicam a busca por soluções dos aspectos deficitários do sistema público de ensino. Busca-se a eficiência e produtividade do sistema público de Educação Fundamental, situando os problemas de forma enfática na formação e desempenho dos professores.

Destaca que, apesar do consenso na região sobre a importância decisiva da educação e a formação de docentes, o que se está fazendo atualmente para melhorá-la é marcadamente insuficiente. Programas curtos e os planos de estudos altamente teóricos sacrificam a prática em aula e a preparação das matérias, aspectos fundamentais na formação de bons professores. As carreiras se caracterizam por baixo prestígio, corpo docente mal capacitado, demasiada ênfase no método baseado na exposição oral frontal e muito pouca atenção em técnicas pedagógicas apropriadas para alunos desfavorecidos. Os déficits vêm se agravando pela má qualidade da educação escolar básica e média, que muitos, talvez a

⁶⁷ Cf. Relatório

⁶⁸ PREAL, Informe da Comissão Centro-Americana sobre a Reforma Educativa para a Educação (1999): *Amanhã é muito tarde*.

maioria de aspirantes a professor, recebem antes de ingressar no curso de Pedagogia (Castro, 2005).

O documento⁶⁹ da Comissão Internacional sobre Educação, resultante da Cúpula Latino-Americana de Educação Básica (2001), no que se refere à questão específica dos professores, identifica basicamente dois problemas que explicam a deficiente qualidade da docência na região: a falta de capacitação e a ausência de incentivos, capazes de fortalecer e profissionalizar o docente, e apresenta o resumo das políticas de formação e aperfeiçoamento docente, destacando que, em média, os professores latino-americanos têm poucas horas de formação profissional.

O documento indica que, nos últimos anos a capacitação em serviço vem do reconhecimento, em quase toda a região, de que grande parte dos docentes de cada país está pobremente preparada para o bom desempenho em classe. Diz-se que, aparentemente, a capacitação pré-serviço é insuficiente, inadequada. Dessa maneira, mais do que justificar a capacitação em termos de “por toda a vida”, “contínua”, ou “em serviço”, hipótese de treinamento de trabalho aplicada majoritariamente na América Latina, surge de perspectiva diferente, considera-se o treinamento algo que deve compensar qualquer coisa que falte aos docentes, em habilidades, motivação ou conhecimento. As classes de capacitação em serviço são vistas como resposta geral à incapacidade dos docentes de ensinar no nível esperado pela sociedade ou requerido por uma série de padrões dados (Castro, 2005).

No encontro da Cúpula Latino-Americana da Educação Básica, não há mudança de orientações, fato que não pode ser diferente, considerando os propósitos da iniciativa internacional. Reúne-se o grupo de dirigentes latino-americanos – empresários, governo e

⁶⁹ *Equidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe* In: PREAL. *Quedándonos atrás. Um informe Del Progreso Educativo em América Latina*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividade Económica en América Latina y el Caribe. Dezembro de 2001.

educadores – e se estabelece que os professores tendem a ser mal preparados, a receber má remuneração e serem administrados de forma deficiente. Reafirma-se que a maioria tem nível educacional significativamente inferior ao dos colegas dos países desenvolvidos e muito poucos têm grau universitário. Segundo o documento, a formação dos docentes costuma ser de baixa qualidade, com demasiada ênfase na teoria (Sic!), pouca importância na prática de aula e insuficiente preparação em conhecimentos específicos, como Matemática e Ciências. Os salários não são suficientemente bons para atrair os melhores candidatos e a boa qualidade da docência não se vê retribuída em termos de remuneração (Castro, 2005).

A reforma da formação de professores, no Brasil, não é isolada. Os principais elementos norteadores são encontrados nos chamados países desenvolvidos e nos denominados países em desenvolvimento, elaborados em obediência às orientações dos organismos multilaterais de financiamento, que se baseiam em relatórios de comissões vinculadas a essas instituições, entre elas, o Banco Mundial.

Nos países periféricos, onde se inclui o Brasil, a incursão do capital sobre a educação ganha corpo, nos anos de 1990, no lastro das reformas que se propagam em ritmo acelerado. Em alguns países latino-americanos, nos anos 1990, começa-se a formular políticas integrais de formação docente que compreendem a etapa inicial e contínua. É o caso da Colômbia, que decreta, em 1997-98, o estabelecimento do Sistema Nacional de Formação de Educadores. O Equador se propõe a estabelecer rede nacional para coordenar a formação docente de nível primário. No México, firma-se Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica em 1992, que estabelece planos de ação para a formação inicial e contínua. O Paraguai conta, desde o começo de 1994, com o sistema de formação docente, com três programas: formação inicial, contínua e de profissionalização (Ponce, 1998).

Os eixos norteadores da reforma brasileira da educação, por extensão da formação docente, não diferentemente da formação em exercício, são discutidos em diferentes

conferências mundiais de educação; neste sentido, apêndice deste estudo faz, de forma sintética, retrospectiva histórica das Declarações Internacionais de Educação para Todos, preparadas desde finais da década de 1980. Destaca-se a de Jomtien (1990), como marco inicial, e a de Dakar (2000), por retomar e cobrar as decisões e compromissos estabelecidos em documentos de organismos internacionais: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Comissão Econômica para América Latina – CEPAL, Comissão Centro-Americana sobre a Reforma Educativa para a Educação e Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

Nos últimos anos, na América Latina, constata-se um interesse por precisar a base de conhecimentos de que o docente necessita. Nesse sentido, vieram a tona documentos de Ministérios de Educação de países da América Latina, com orientações para a formação docente. Bom exemplo são os Referenciais para Formação de Professores do Brasil e os diferentes informes sobre o tema. As orientações para formação de docentes do Ensino Fundamental explicita a bagagem de conhecimentos (competências) de que o professor necessita para o bom desempenho. Os conhecimentos são saberes teóricos e práticos que não devem ser confundidos com o somatório de conceitos e de técnicas (Mello, 2000).

No Brasil, as diretrizes internacionais são configuradas principalmente nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) nº 9424/96, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e, mais recentemente, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Emenda Constitucional nº. 53 de 06/12/2006.

É indiscutível a centralidade da formação dos professores, em diferentes nuances, como da inicial, em exercício, continuada, pela educação à distância e certificação de competências. Modela-se a identificação de políticas de formação como modo de regulação social, que se dissemina nos aspectos socioempírico, teórico-filosófico, político-ideológico, político-jurídico e teórico-prático, que fundamentam teorias pedagógicas iluminadoras e necessárias ao momento do capitalismo em crise estrutural, discutido, no primeiro capítulo, em *Reformas necessárias, revoluções perigosas - a ofensiva do final século XX*.

A compreensão da realidade social exige, por um lado, a revelação das relações entre as políticas e as exigências internacionais de reforma do estado brasileiro, em função da correlação de forças desfavorável ao projeto de sociedade diferente da de hoje. E, por outro, torna-se imprescindível que se entenda como o contexto repercute no trabalho do professor, no cotidiano escolar.

Os eixos e estratégias de orientações das políticas educacionais, na década de noventa (ver o Anexo 03), no que se referem ao aperfeiçoamento dos professores, apontam para o desenvolvimento profissional dos docentes, auto-responsabilização individual do professor, estimulada pela remuneração por desempenho, e políticas de incentivos. As determinações internacionais partem dos mesmos princípios, ou seja, desqualificação do modelo de formação e do trabalho docente e a necessidade de reformas para a eficácia e eficiência do sistema público de ensino pela prática restrita à escola.

Não se quer defender a realidade, pelo contrário, é preciso efetivamente superar a atual sociabilidade e revolucionar a educação escolar, quer-se destacar que as idéias servem para se introduzir a “qualidade” da educação como ideologia do sistema de reprodução do capital que na verdade, não visa humanizar efetivamente o homem ou emancipá-lo, senão moldá-lo aos limites da ordem vigente, destacando horizontes restritos, vale repetir, ao

permitido pela lógica do capital, sinalizando a cidadania e não emancipação como finalidade da educação.

Nesse cenário, a formação em exercício de professores, particularmente, o PROFORMAÇÃO, confirma-se como reflexo da realidade social, perpassada pelos “novos” saberes pedagógicos do ensino, formação que se confirma, no Brasil, como solução paliativa, influenciada pelas determinações internacionais, disseminadas pelo Banco Mundial, inclusive, para o cumprimento da “agenda positiva” de educação básica universal.

3.3. O PROFORMAÇÃO como ilustração da formação em exercício de professores no Brasil

Pelas reflexões anteriores do trabalho do professor, em meio às novas mudanças da organização produtiva e determinações político-jurídicas nacionais e internacionais, impostas para a formação em exercício de professores no Brasil, encerra-se este capítulo com a análise crítica do PROFORMAÇÃO, localizado no programa FUNDESCOLA e da Proposta Pedagógica do curso.

Reforça-se que, quando se delimita a educação à formação docente, especificamente de professores públicos sem habilitação para o magistério, com atuação nos anos iniciais da Educação Fundamental, há, concomitante, a urgência de lhes oferecer e aos demais docentes da mesma situação, nos vários níveis do sistema público de ensino, professores leigos, a habilitação para o magistério, tendo-se como solução a formação em exercício, compreendida como a que oferece, no prazo estabelecido em lei (Lei 9394/96), a titulação exigida atualmente.

No entanto, vale enfatizar que as necessidades formativas dos docentes, do sistema público de ensino ou não, estão para além das exigências político-jurídicas da ordem vigente. Corroborando com Tonet (2005), acrescenta-se que a formação docente (pré-serviço ou em serviço) deve considerar a possibilidade de emancipação humana como finalidade da educação, disponibilizando, aos professores, o conhecimento “sólido” e “profundo” da prática social global, e não apenas da prática cotidiana e imediata das tarefas docentes escolares. A atividade educativa escolar deve ter ponto de partida e de chegada na prática social global, contribuindo, desse modo, para que os professores possam ter clareza dos fins que deseja atingir. Afinal, sendo a educação escolar uma prática sistemática, a tarefa lhe é intrínseca. Tonet (2005), nesse sentido, destaca:

Com efeito, o educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade: ele estrutura programas, seleciona conteúdos, escolhe materiais, confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos, é dele a opção por determinados métodos; é dele a escolha de determinada relação com o educando etc. Ora tudo isso é amplamente influenciado pelo fim que ele deseja atingir. (Tonet, 2005, p. 231).

A investigação, contudo, mostra a formação em exercício como reflexo da prática social global, capitalista, restrita e limitada aos interesses de reprodução do sistema do capital, na qual não se cogita a possibilidade de emancipação humana, no máximo, coloca-se o horizonte da cidadania, nesse contexto real, modela-se a formação caracterizada como cumprimento da agenda internacional e nacional de educação básica universal. A realidade social é a mesma em que se desenvolve o PROFORMAÇÃO, curso tomado como exemplo de formação em exercício.

Breve regate histórico da formação inicial de professores públicos municipais, na década de 1970 e 1980, pode ser exposto pelas ações do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB, que introduziu capacitações de professores pela Educação a Distância para habilitar professores em atuação, das séries iniciais do 1º grau, sem retirá-los da sala de aula.

Os professores têm níveis de escolaridade variados, exigida a 4ª série do 1º grau, como escolaridade mínima. A habilitação é pelo Projeto *Logos e Agora Eu Sei*. Estima-se que passaram pelos Projetos mais de 200 mil professores, em 19 unidades da Federação. Nos Programas, são previstos três níveis de entrada: Nível I, para professores que não concluíram o Ensino Fundamental. Nível II, professores que não concluíram o Ensino Médio e Nível III, professores que já concluíram o Ensino Médio, sem formação específica. O professor faz estudo independente e freqüenta o Núcleo Pedagógico para receber orientações de tutoria, realizar avaliações presenciais e participar de Oficinas Pedagógicas, com cinco vídeos específicos.

O PROFORMAÇÃO dá seqüência aos cursos, tendo como pré-requisito a conclusão do Ensino Fundamental, com acréscimo à metodologia das atividades coletivas mediante encontros com professores formadores, no início de cada Módulo de Estudo e período das férias escolares.

É um programa criado pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC - (1995-2002), cujo objetivo é a formação em Magistério de nível médio do professor leigo nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, nas classes de alfabetização e pré-escola, em todas as regiões brasileiras, financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA e pelo Banco Mundial - BM. Com a duração de dois anos, combina tecnologia de educação a distância com partes presenciais, quando os participantes têm aulas em agências formadoras - antigas escolas normais - e são acompanhados por tutores do programa, com livros especiais e TV Escola.

O programa FUNDESCOLA gerencia os recursos provenientes de empréstimos tomados no Banco Mundial, com três projetos: I, II e III que englobam vários Programas Educacionais, entre eles, o PROFORMAÇÃO. O FUNDESCOLA I financia programas educacionais, em dez microrregiões da Região Norte e do Centro-Oeste, o FUNDESCOLA II dá continuidade às atividades do primeiro e incorpora nove microrregiões das capitais dos estados do Nordeste e oito microrregiões adicionais do Norte e do Centro-Oeste. Ao todo, o FUNDESCOLA II atinge, prioritariamente 4,7 milhões de crianças, em 13.500 escolas, de 247 municípios em 27 microrregiões, o que corresponde a 29% dos alunos da escola fundamental pública⁷⁰ (Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005).

⁷⁰ O documento elaborado pelo Banco para a primeira fase do acordo denomina-se: The World Bank. Project Appraisal Report on a proposed loan in the amount of US\$ 62.5 million to the Federal Republic of Brazil for the School Improvement Project – FUNDESCOLA I. Washington: The World Bank, 1998. Na segunda fase do acordo, o montante chega a US\$ 202,03 milhões. (Cf. Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005).

A viabilidade de desenvolvimento do Programa PROFORMAÇÃO, no Brasil, dá-se em 1997, em conjunto de outros⁷¹, estratégicos para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental pela parceria em convênio entre Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, o Fundo de Fortalecimento da Educação – FUNDESCOLA, os estados e municípios.

Para ser executado por etapas, inicia nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tidas como de mais baixos indicadores educacionais, situação que ainda não se alterou, pelo contrário, se agravou. As primeiras turmas foram implantadas em 1999, como Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando em julho de 2001, 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, nos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, quando foram diplomados mais 22.056 professores⁷².

Para continuidade do Programa, a partir de 2002, ao término do primeiro acordo de duração de seis anos, iniciado em 1997, é feito novo empréstimo com o BM e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE assume o financiamento do programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC.⁷³ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, desde o lançamento do PROFORMAÇÃO, tem sido parceiro da SEED/MEC.

Apesar de o PROFORMAÇÃO ter formado mais de 30.000 professores⁷⁴, persistia ainda, no Brasil, nas redes públicas de ensino, um número significativo de professores sem a

⁷¹ Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; PROFORMAÇÃO; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Projeto GESTAR); Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional – PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; e, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). (Cf. Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005, p. 132).

⁷² Cf. Cf. <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>. Acessado em 5/05/2005.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Idem.

habilitação mínima exigida por lei, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização, realidade que estimula o MEC a oferecer o Programa, a partir de 2004, para todas as regiões do país.

O modelo de formação docente em serviço, em 2006, em 12 estados brasileiros (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima e Sergipe), também, atende às prerrogativas de cooperação internacional e coloca o Brasil como “vitrine” para outros países, em relação à cooperação técnica nos países do Timor Leste e São Tomé e Príncipe para implantação do PROFORMAÇÃO, com possibilidade, ainda, de ampliar a parceria com Guiné-Bissau.

Considera-se imperativo discutir as condicionalidades impostas pela agência financiadora, consolidadas em reformas das políticas educacionais que, por extensão, alcançam a formação de professores em serviço sem habilitação para o exercício do magistério e o ensino que lhes interessa valorizar.

Não são abordados todos os produtos⁷⁵ do FUNDESCOLA/FNDE, resultantes de empréstimos tomados pelo Brasil ao BM para o do Projeto de Melhoria de Escolas, até porque não é objetivo deste estudo, senão refletir sobre a lógica dos fundamentos pedagógicos da formação docente do PROFORMAÇÃO em relação ao contexto real, o que implica compreender a concepção expressa pelo FUNDESCOLA para a gestão educacional, que pretende alinhar-se ao caráter democrático da LDB (Lei 9394/96). Contudo, como destacam Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 132):

a gestão educacional incorpora um sentido peculiar, que não alcança o caráter democrático outorgado pelos textos legais. A visão estratégica do programa incide sobre a organização racional do sistema, a partir da aquisição, pelos agentes escolares, de “atributos gerenciais”, “ferramentas de gestão” e “treinamento”. Entre os pontos importantes presentes no FUNDESCOLA, são citados: a) a sinalização de se trabalhar com estratégias orientadas na escola, com foco na sala de aula e na aprendizagem; b) o desenvolvimento de produtos e estratégias para a superação dos principais

⁷⁵ Denominação atribuída aos Programas e Projetos brasileiros do FUNDESCOLA financiados pelo Banco Mundial. (Cf. Contrato de Empréstimo entre Brasil e BM de nº 4311-BR e de nº 4487-BR).

problemas que afetam o sistema educacional; c) a preocupação com o alinhamento estratégico de políticas, programas, projetos e ações das partes interessadas; d) o adensamento das intervenções em áreas prioritárias (ZAP), potencializando os resultados; e) a montagem de estruturas de suporte local para a implementação das estratégias. (Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005, p. 132).

O governo brasileiro tem se posicionado, historicamente, sobre negociações com o BM, “aceitando quase irrestritamente as condições impostas pelo banco, e, inclusive, compartilhando conceitos e metodologias mais pontuais” (id., *ibid.*, p.130), confirmadas pelo FUNDESCOLA, necessárias ao cumprimento das metas de desempenho do sistema de Educação Fundamental. Segundo os autores as metas são:

a) aumentar o número de graduados no ensino primário em 70%⁷⁶; b) aumentar as taxas de aprovação do ensino fundamental em 15%; c) aumentar a proporção de estudantes de quarta série com padrões aceitáveis de aprendizagem, de 28% (N); 43% (NE); 54,9% (CO), em 1997, para 50% em 2007; d) aumentar a proporção de estudantes de oitava série com padrões aceitáveis de aprendizagem de 43,6% (N); 43,8% (NE) e 54,9% (CO), em 1997, para 60% em 2007; e) aumentar as taxas médias de aprovação na escola primária (*sic*) de 64,2% (N); 64,7% (NE) e 71,5% (CO), em 1997, para 85% em 2003. (Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005, p. 132)

Em relação às metas estabelecidas, estudos⁷⁷ têm demonstrado que, em vez de crescimento positivo de rendimento de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, verifica-se decréscimo de indicador, em relação a 1995, perfil que ainda permanece, mesmo com pequena movimentação positiva de dados na última aplicação do SAEB (2003), divulgados em 2006 na, que não chega sequer aos índices registrados em 1995.

Ponderando que a sociabilidade sustenta-se no sistema do Capital, as determinações da realidade social impõem a mesma lógica aos vários complexos que integram a sociedade, entre eles, o educacional. Para atingir os objetivos definidos para o Brasil pelas agências multilaterais de financiamento, em acordos e declarações assumidas em

⁷⁶ Em documentos do BM, ensino primário refere-se às quatro séries iniciais do ensino fundamental, o que corresponde aos alunos na faixa etária de 7 a 10 anos. No Brasil, o ensino fundamental é composto de nove séries obrigatórias, sem divisão entre elas.

⁷⁷ Cf. Vidal e Farias, 2003.

bloco regional de países em eventos internacionais⁷⁸ a partir da década de 1990, evidencia-se a intensificação do controle do BM sobre os resultados do alinhamento de países ao capitalismo contemporâneo. Os produtos, como são chamados os Programas e Projetos brasileiros a serem desenvolvidos para a Educação Básica, integrantes e resultantes de estratégia, em particular, na formação em exercício de professores, indicam o PROFORMAÇÃO, capaz de otimizar os indicadores da Educação Fundamental, principalmente dos anos iniciais, pela melhoria da prática pedagógica dos professores.

No tocante à pretendida melhoria da prática dos profissionais da educação, diante dos indicadores apontados pelo SAEB, a partir de 1995, o *Manual de Operação e Implementação do Projeto (Brasil/MEC/FUNDESCOLA, 2002, p. 31)* enfatiza: “os alunos dependem de habilidades, competências, conhecimentos e efetividade dos professores, para elevar o desempenho escolar”. A justificativa da necessidade de formação dos professores, competentes ao bom desempenho do sistema público de Educação Fundamental, modela a formação em exercício, que aparece como solução que prima pela qualidade, entretanto, confirmando-se como ideologia que serve a introdução de mudanças empreendidas na organização do trabalho pedagógico, em sala de aula e na escola como um todo, assegurada pela formação docente inicial em serviço, possibilitada pelo FUNDESCOLA, que com os recursos financeiros disponíveis produz ...

manuais e guias que descrevem os processos de implementação e operacionalização dos modelos, com os seguintes pontos comuns: a) orientação para o currículo do aluno, visando a elevar o desempenho escolar; b) adoção dos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); c) incorporação das melhores práticas de sala de aula, que são implementadas por meio da formação continuada de vários atores; d) incentivo à formação profissional dos professores, coordenadores

⁷⁸ Cf. Documentos da Unesco, como as declarações, metas e acordos firmados entre os países-membros da ONU sobre Educação para Todos. Destes, os mais importantes são: a Declaração Mundial de Educação para Todos ou Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Índia, 1993); o Fórum Mundial de Educação em Dacar (Senegal, 2000), as Metas de Desenvolvimento do Milênio ou Declaração do Milênio (Dacar, 2000); a Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001), a Declaração de Tarija na XIII Conferência Ibero-Americana de Educação (Bolívia, 2003) e a Declaração de Brasília (Brasília, 2004). Estes documentos determinam os objetivos e as diretrizes para o Brasil em setores que serão “assistidos” pelo Banco Mundial, sobretudo a educação.

pedagógicos e diretores, com foco na organização da escola e, diretamente, na melhoria do desempenho escolar; e) inclusão de práticas inovadoras e formas efetivas de engajar os alunos numa aprendizagem significativa. (Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005, p. 133).

Um dos Programas do FUNDESCOLA/FNDE/BM, que se ocupa da formação dos professores da Educação Fundamental (séries iniciais), é o PROFORMAÇÃO, com os objetivos:

- habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA –, de acordo com a legislação vigente;
- elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil;
- valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.⁷⁹

A dinâmica das ações formativas do curso utiliza recursos pedagógicos de materiais auto-instrucionais, em atividades coletivas e individuais, por exemplo, a avaliação. Esses elementos são definidos pelo curso PROFORMAÇÃO, cuja Proposta Pedagógica indica:

a) Materiais Auto-instrucionais:

- Guias de Estudo e Cadernos de Verificação da Aprendizagem: contêm textos orientados pelos objetivos específicos e competências esperadas dos cursistas dentro das áreas temáticas para estudos e exercícios correspondentes à parte de estudo individual.
- Vídeos: integram os conteúdos estudados nas áreas temáticas, incluindo situações de prática pedagógica e propostas de atividades diretamente ligadas à prática docente. São utilizados nos encontros presenciais quinzenais.

b) Atividades Coletivas:

- Fase Presencial: 15 dias de atividades presenciais, no início de cada módulo semestral, orientadas por professores das Agências Formadoras (AGF).
- Reunião de Sábado: encontros quinzenais que congregam todos os Professor Cursista de um mesmo tutor. As atividades são programadas para prover orientações, suporte à aprendizagem, acompanhamento do trabalho e desempenho dos Professores Cursistas e fechamento da Unidade mediante apresentação de vídeo sobre os estudos da quinzena.

c) Atividades Individuais:

- Estudo individual: estudo efetuado pelo Professor Cursista durante o curso com base nos Guias de Estudo.
- Exercícios de Verificação da Aprendizagem: exercícios sobre os conteúdos das áreas temáticas, desenvolvidos nos Guias de Estudo, e respondidos no Caderno de Verificação da Aprendizagem.

⁷⁹ Cf. <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>. Acesso em 5/05/2005

- Memorial: documento elaborado individualmente pelo Professor Cursista, ao longo do Módulo, a partir das orientações contidas nos Guias de Estudo.
- Prática Pedagógica: atividade docente do Professor Cursista, na escola, que incorpora as orientações propostas nos Guias de Estudo e é acompanhada pelo Tutor.
- Avaliação Bimestral: prova individual sem consulta, realizada por duas vezes no semestre durante o Módulo.⁸⁰

A metodologia do curso, na modalidade de ensino à distância⁸¹, conta com serviço de apoio à aprendizagem, por meio de tutoria e comunicação permanente disponível. O curso é desenvolvido em quatro semestres, com 3.200 horas. Cada semestre corresponde a um módulo de 800 horas, distribuídas na fase presencial, com professores formadores (96h), atividades individuais de estudo nos Guias e exercícios no Caderno de Verificação (192 h), reuniões de sábado com tutores (72 h), prática pedagógica em serviço na escola (320 h), elaboração de memorial (40 h), projetos de trabalho e língua estrangeira (80h).

A Proposta Pedagógica do PROFORMAÇÃO aponta os resultados esperados com a formação em exercício: “contribuir para a formação de um professor capaz de continuar aprendendo e de constituir-se um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador”.⁸²

O curso estabelece competências docentes, com a formação em exercício, espera-se que, ao final do Programa, o Professor Cursista seja capaz de:

- Dominar todo o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções.
- Tematizar a própria prática e refletir criticamente a respeito dela.
- Conhecer e aceitar as características de seus alunos.
- Respeitar as diversidades culturais e lidar bem com elas.

⁸⁰ Cf. <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>. Acesso em 5/05/2005

⁸¹ A Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Diz o DECRETO N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96) em seu Art. 7º: A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado. Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

⁸² Cf. <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>. Acesso em 5/05/2005.

- Ser comprometido com o sucesso dos alunos e com o funcionamento democrático da escola em que atua.
- Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional.
- Conhecer os fundamentos da cidadania.
- Utilizar formas contemporâneas de linguagem.
- Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea.⁸³

Sobre a concepção de Educação, o PROFORMAÇÃO expressa que a educação é vista como “um processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática”. Reforça que tem “caráter histórico e cultural” na formação das novas gerações, “de acordo com as necessidades da sociedade, promovendo, ao mesmo tempo, a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas”. Reconhece, ainda, que a educação é “atribuição e responsabilidade de múltiplas agências: a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola”.⁸⁴

A Proposta Pedagógica do PROFORMAÇÃO sinaliza que o currículo para a formação dos professores leigos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental pretende duas vertentes formativas: da formação pedagógica, na qual a área temática de Organização do Trabalho Pedagógico se integra à de Fundamentos da Educação, e da que constitui a Base Nacional do Ensino Médio, considerando o nível de certificação que oferece, nas áreas temáticas: Linguagem e Código; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; e Vida e Natureza. A ênfase curricular do curso é sistematizada na forma seguinte:

Nessa perspectiva, o currículo do Programa valoriza as experiências culturais e os conhecimentos prévios do Professor Cursista, tomando-os como ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica, estimula a reflexão da própria prática e a participação do Professor Cursista na vida da comunidade. Propõe, ainda, uma formação concreta, contínua e relacionada à prática do Professor Cursista, abrindo espaço para que este tenha oportunidade de participar ativamente no processo de organização da atividade pedagógica e de aprender os conteúdos do Ensino Médio, percebendo-os também com olhos de quem terá de planejar e efetivar o seu ensino, à luz dos conhecimentos construídos no decorrer dos seus estudos.⁸⁵

⁸³ Cf. <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>. Acesso em 5/05/2005

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Idem.

Pelos objetivos e proposta pedagógica do curso do Programa PROFORMAÇÃO, os fundamentos orientadores de formação em exercício centram-se na epistemologia da prática, bem como se projeta realidade idealizada, visto que, no contexto real, as condições objetivas de melhoria não se efetivam na vida dos professores e alunos, bem como na escola, em que a formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e o modelo de competências são eixos privilegiados. Percebe-se, ainda, que, no modelo de formação, há valorização da auto-responsabilização do professor cursista para com o sucesso escolar, estendendo-a também ao sucesso escolar dos alunos, sem que se mencione, a educação com atribuição e responsabilidade do Estado.

O capítulo - *Para onde apontam os novos paradigmas educacionais?* – apresenta reflexões sobre as teorizações dominantes de formação do professor reflexivo, crítico-reflexivo e pesquisador, à luz da crítica marxiana. De todo modo, não se pode deixar de ressaltar os principais traços que, por serem eixos formativos enfatizados nas teorizações, se fazem sentir no PROFORMAÇÃO, ou seja, convergem os mesmos limites relativos à consolidação da educação emancipatória, em que sobressai o caráter imediatista e idealista e a ênfase no esvaziamento da teoria.

Os resultados se confirmam, ao se ponderar a metodologia do PROFORMAÇÃO, em relação à distribuição das tarefas formativas da carga horária de 3.200 h/a, de que 1.280 h/a são dedicadas à Prática Pedagógica, como atividade docente do professor cursista na escola, que incorpora as orientações dos Guias de Estudo, acompanhadas pelo Tutor, em reunião de Sábado, com mais 288 h/a, em encontros quinzenais que congregam professores cursistas de um mesmo tutor. Para as atividades presenciais com professores formadores, o

curso disponibiliza somente 384 h/a, em contraponto, determina, ainda, 768 h/a para atividades individuais.

Considerando, entre outros aspectos, o pré-requisito dos professores cursistas, na maioria das vezes, afastados de leituras formativas, há muitos anos, com ensino fundamental; o ensino médio oferecido concomitante à habilitação para o magistério e ao exercício da função docente dos professores cursistas; as precárias condições materiais de funcionamento das escolas públicas de ensino das séries iniciais do ensino fundamental; e a “vida profissional” desses professores, traduzida pelos baixos salários; o que se depreende das circunstâncias de execução do curso PROFORMAÇÃO é que se trata muito mais de ajuste das atribuições do Estado e do trabalho do professor, do que da formação docente que visa melhorar o rendimento de aprendizagem dos alunos.

Por um lado, busca-se minimizar os gastos públicos com o setor de educação, particularmente, com a formação dos professores do sistema de ensino, considerando outras possibilidades de formação docente, decidindo-se por sobrecarregar o trabalhador professor, visto que não dispõem do afastamento de sala de sala, sequer têm a carga horária didática da escola reduzida para disponibilizar tempo aos estudos, no curso de ensino médio profissionalizante com habilitação para o magistério que lhe é ofertado, modelo fortemente criticado pelo aligeiramento da formação, mesmo assim, reeditado pela atual LDB (9394/96).

Por outro lado, é reduzir a atividade educativa do educador às necessidades imediatas da escola, imprimindo as mudanças do mundo do trabalho, advindas da nova organização produtiva do trabalho do professor, com pretensão de melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental (anos iniciais).

É exigência a ser cumprida, como determinação do BM, em conceitos e metodologias mais pontuais, de implementar a visão estratégica de organização racional do sistema, pela aquisição, pelos agentes escolares, de “atributos gerenciais”, “ferramentas de

gestão” e “treinamento”⁸⁶, e não como uma formação docente que dê condições, aos professores cursistas, de compreender pelo conhecimento “sólido e profundo”, pelo processo real de reflexão, em sentido marxiano, a prática social global expressa pela sociabilidade capitalista, naturalizada como a única possível.

Diante das pretensões imperativas do curso, de “domínio de todo o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções”⁸⁷, exigido do professor ao final do curso PROFORMAÇÃO, concorda-se com as afirmações da Jimenez (2004):

Parece procedente, por outro lado, visualizarmos um terreno categorial comum, onde, em última análise, se conectam, para além de suas respectivas especificidades, a proposta de formação crítico-reflexiva e a chamada pedagogia das competências, esta, reconhecidamente, pautada no modelo da gestão empresarial. (Jimenez, 2004, p.6).

Finaliza-se, destacando as contribuições de Jimenez (2005, p 5) que clareiam as relações explícitas e implícitas entre as determinações do contexto real e a política de formação docente, em que se inclui a formação em exercício de professores, dos anos iniciais da Educação Fundamental do PROFORMAÇÃO, que evidenciam a formação em exercício como reflexo da realidade social e dos interesses da ordem vigente. A autora afirma:

Seria até dispensável apontarmos que, no bojo da proposta voltada para a formação do professor crítico-reflexivo, o proposto exercício da reflexão crítica é conduzindo em direção antônima à perspectiva histórico-materialista. Aliás, ainda que presumam um certo grau de inserção da prática docente cotidiana no contexto social, político e cultural, os formuladores e defensores do referido paradigma jamais pretenderam assentar seus preceitos sobre o arcabouço teórico-revolucionário do marxismo, ou extrair da crítica, indicações no sentido da superação do capitalismo. Almejam, estes, na verdade, adequar os processos formativos às ditas novas exigências colocadas pela globalização e pelo avanço tecnológico, (...) tomando, ademais, a cidadania, ao contrário da emancipação humana, como eixo norteador da formação.

⁸⁶ Cf. Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005, p. 132.

⁸⁷ Proposta Pedagógica do PROFORMAÇÃO. Cf. <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>. Acesso em 5/05/2005

Considerações Finais

O estudo procura compreender a relação entre a crise estrutural do capital e os determinantes da política de Educação para Todos, direcionados à formação em exercício, tomando, como ilustração, o curso do Programa PROFORMAÇÃO. Nesse sentido, empreende-se exame crítico acerca da política social-democrata e rebatimentos no terreno educacional, bem como das teorizações pedagógicas, em suas formulações.

A investigação retoma as transformações do mundo do trabalho, provocadas pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas, pela reestruturação produtiva, enfim, pela crise estrutural do capital para enfatizar o impacto da realidade social no perfil dos trabalhadores, em geral, e no trabalho dos professores em particular, determinantes que imprimem *novos* processos formativos e *nova* organização do trabalho pedagógico, que se orienta pela epistemologia da prática, que servem, outrossim, à consolidação de saberes pedagógicos utilitários e pragmáticos aos problemas do cotidiano imediato da escola, desse modo, evidenciam convergência entre os pressupostos políticos ideológicos da reforma em curso, no Brasil, e o paradigma teórico epistemológico vinculado aos saberes pedagógicos.

Os estudos de Mészáros (1998 e 2005) demonstram que a crise estrutural do capital provoca determinações econômico-sociais e políticas, no final do século XX, caracterizadas como ofensiva reformista, disseminada pela ideologia desenvolvimentista e de modernização, ancorada em proposta de hibridização do sistema capitalista, apresentada como síntese social-democrata.

Estruturada a sociabilidade pelo sistema do capital, mediante relações entre Capital, Estado e trabalho assalariado, a pretendida síntese traz, na essência, implicitamente, a reestruturação das relações sociais e institucionais em dois pontos: Estado e trabalho

assalariado, necessária à manutenção da lógica de acumulação incontrolável do sistema do capital.

Nesse contexto, o Banco Mundial é explícito no alinhamento dos chamados países em desenvolvimento, ao novo ordenamento, de fato, neoliberal, da economia internacionalizada, papel que cumpre em virtude do aceite das condições impostas aos países tomadores de empréstimos, com repercussões incisivas sobre o campo educacional.

A vinculação, entre o processo brasileiro de reformas educacionais, a crise estrutural do capital e as determinações do Banco Mundial, evidencia esse contexto e se efetiva na política de “Educação para Todos”, em que se inclui a reforma da formação docente, instituindo a formação em exercício, compreendida como formação docente inicial para professores sem habilitação para o magistério da rede pública de ensino municipal e estadual, modelo de formação que cumpre as orientações das iniciativas internacionais direcionadas ao sistema público brasileiro de ensino, com vistas à universalização da educação básica, prioritariamente, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os eixos das determinações de modelo híbrido social-liberal, na política educacional brasileira, caracterizam a incursão do capital na educação pelas iniciativas internacionais e evidenciam a ênfase na gestão, na equidade e qualidade, no aperfeiçoamento de professores e no financiamento da educação.

A problemática da investigação particulariza a questão do pretendido aperfeiçoamento dos professores, destacando direcionamentos e as bases propostas pela política educacional de sustentação. Atesta, assim, a instauração de novos paradigmas educacionais, que definem a cidadania como finalidade da educação escolar e evocam a retórica da qualidade e equidade efetivada pela eficiência e produtividade do sistema público de escolarização, os novos saberes no campo da formação docente e prática pedagógica dos professores, assim como as teorizações educativas/formativas dominantes apontam para a

formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente, como exigências do ensino. Desse modo, a realidade dada, concreta, constitui o ponto de partida e de chegada da crítica da formação em exercício para professores públicos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise documental dos informes internacionais no campo educacional: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990), *Prioridades e Estratégias para Educação* (BIRD, 1995), *Educação: Um Tesouro a Descobrir/ Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (1996), *Amanhã é muito Tarde/ Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREALC)* (1999) e *Quedándonos Atrás* (2001) / Comissão Internacional sobre a educação, Equidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe, ancorada na crítica marxista, indica o ajuste da política de formação docente, identificado em eixos estratégicos para a introdução das mudanças: o processo vigoroso de desqualificação do sistema público de educação fundamental, a desvalorização do trabalho educativo, que coloca como alvo os processos formativos reduzidos à prática pedagógica dos docentes na sala de aula e na escola, assim como a universalização da Educação Básica, de fato, escolarização no limite dos anos iniciais da educação fundamental para a classe trabalhadora.

Os documentos tratam de desqualificar os processos formativos sem considerá-los resultantes da realidade social, não se toca a lógica que sustenta e continua orientando a formação, desse modo, reforça a necessidade de se implantar as reformas, necessárias à reprodução da atual sociabilidade.

As estratégias são claras em sinalizar o horizonte restrito de cidadania, e não o da emancipação humana como finalidade dos processos educativos, e em reduzir a importância do conhecimento, em seu sentido e significado histórico-social. Cidadania e universalização

da educação básica constituem ideologias de sustentação da democracia na periferia do capitalismo, com sentido e significado contraditório.

Tal movimento, no entanto, confirma-se fundamental ao consenso entre classes sociais antagônicas, necessário à consolidação dos propósitos de reestruturação econômica das forças produtivas do capital em crise profunda, que tem como objetivo último, manter intocada a lógica que o sustenta, ou seja, reafirmar os princípios fundantes, em suma, propriedade privada, democracia, igualdade ajustada à equidade, liberdade e individualismo. Esses, para a síntese proposta, caracterizada como projeto social-liberal ou social-democrata, daria conta de garantir a justiça e a ascensão social. Na verdade, na totalidade social, em dado real, as proposições não se confirmam, principalmente, para a classe trabalhadora.

A formação em exercício de professores públicos ocupa espaço privilegiado no projeto político de “Educação para Todos”, como estratégia de melhoria do sistema de Educação Fundamental e da proposta de universalização da Educação Básica, principalmente para os Estados mais pobres, na Região Norte e Nordeste, vale enfatizar, percebida como escolarização para os mais pobres dentre os pobres. O modelo de formação docente inicial para professores em serviço é apresentado como possibilidade de transformar os péssimos resultados do sistema educacional público do início dos anos de 1990, situação que se agravou conforme indicadores do Saeb (1995-2006). Mesmo assim, o modelo de formação em exercício é apontado como via para a elevação de qualidade da educação, o que esta seria atingida pelos investimentos na “profissionalidade” dos professores.

No entanto, na realidade social específica, a formação em exercício para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com o respectivo aparato político-jurídico, se reedita, a rigor, o ensino profissionalizante de nível médio, extinto para outros campos do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que faz renascer a formação docente nos moldes das antigas escolas normais. Sobre a formação, as críticas, à época de sua

realização, apontam a precariedade e aligeiramento e se confirmam mais intensificadas na nova edição, agravadas, desta feita, pelo formato que inclui o ensino supletivo de nível médio, concomitante à formação docente, na modalidade de educação a distância e em serviço, sem afastamento da sala de aula ou redução de carga horária dos professores cursistas.

Nesse contexto real inscrito na totalidade social mais ampla de base capitalista, estruturada nas relações entre Capital, Estado e trabalho assalariado, vale repetir o exercício de compreender as articulações entre a totalidade social e a formação em exercício que exigiu, por um lado, que se revelassem as relações entre a política de formação docente e as exigências do sistema do capital, aproximando-se do conteúdo concreto e da finalidade que cumpre na realidade social.

Por outro, tornou-se imprescindível entender como a política educacional repercute na formação docente e no trabalho do professor, no cotidiano da sala de aula e da escola que se apresenta sistematizada em proposições de novos saberes pedagógicos amparados nas teorizações pedagógicas predominantes, em suma, como novo paradigma educacional.

As articulações entre o contexto real e a política educacional brasileira, com inclusão da formação em exercício de professores, são sistematizadas, principalmente, por iniciativas internacionais: Projeto Principal de Educação, Educação para Todos, Plano de Ação Hemisférico sobre Educação e Conferências Ibero-Americanas de Educação, com parceiros incentivadores e coordenadores de eventos educacionais de grande impacto, no final do século XX, representantes, por assim dizer, identificados com os interesses de manutenção da atual forma de sociabilidade capitalista, entre eles, o Banco Mundial, um dos principais financiadores da política de Educação para Todos, consolidando-se mediante projetos e programas públicos que alcançam a formação docente, para nela instituir a formação em exercício de professores públicos.

As iniciativas, ao longo da década de 1990, indicam ações sistemáticas inter-relacionadas que sinalizam a incursão do capital no campo da educação, ou seja, o ajuste da educação à lógica de acumulação e expansão do sistema do capital, identificada em, pelo menos, três direções, não necessariamente dispostas na ordem exposta: redução do conhecimento, tendo em vista as necessidades de conhecimentos práticos e utilitários à solução dos problemas imediatos da competição intercapitalista internacionalizada; formação do novo trabalhador, em atendimento às demandas da nova organização produtiva, priorizando a auto-responsabilização individual e desarticulação das lutas sindicais; e a própria educação como mercadoria, vista como novo mercado de disputa capitalista. A composição do ideário reformista da educação, contudo, destaca somente a qualidade da educação como justiça e ascensão social.

Na verdade, no Brasil, por um lado, a concentração de renda, os altos índices de desemprego e o fracasso da escola pública, confirmados pelo IBGE, PNAD desde o ano 2000, e IDH, demonstram que a política, há mais de uma década, não atingiu os objetivos e convivem com a realidade em que sobram políticas compensatórias, “Bolsa Família” e faltam verbas para a educação pública, incluindo a formação docente dos professores. O ideário de justiça e ascensão social pela educação se confirma em insucesso.

A formação docente se pauta pela imagem idealizada de profissionalidade, qualidade e de cidadania, com significados diferentes para classes sociais antagônicas. Para a classe trabalhadora, significa ter direito a emprego ou a manter o emprego, onde inexistem postos de trabalho para todos, e o emprego, melhor dizendo a empregabilidade que se apresenta como possibilidade a ser viabilizada pela educação voltada para o mundo do trabalho, para o mercado de trabalho. O processo de reestruturação produtiva exige qualificação/capacitação permanente do novo trabalhador, e do trabalhador professor,

consolidando a formação pós-formal necessária ao sistema do capital, abrindo espaço para a introdução do modelo de formação em exercício de professores públicos.

Na análise realizada da educação/formação em exercício, procura-se de forma inter-relacionada considerar, mesmo sem a pretensão de esgotar as discussões, a abordagem histórico-concreta, político-ideológica e filosófico-ontológica, em concordância com Tonet (2005) e Duarte (1998), para quem a educação/formação deve primar pela autoconstrução positiva do indivíduo, como membro do gênero humano. Reside nessa perspectiva, o desafio de compreender não só os novos saberes pedagógicos, conhecimento da docência, na dinâmica específica da sala de aula e da escola, e de identificá-los com a mesma intensidade, às necessidades histórico-sociais do gênero humano, na luta pela emancipação humana, pela liberdade plena e não apenas pela cidadania consentida da ordem vigente.

O entendimento dos conhecimentos pedagógicos necessários, na perspectiva histórico-social, à atividade educativa dos professores voltada à função social de contribuir para a emancipação humana, indica os que possibilitam ao professor instrumentalizar o aluno para a compreensão crítica da situação e elaboração do conhecimento, elemento fundamental, ainda que não suficiente, para a superação das condições socioculturais impostas pelo capital. Desse modo, destaca-se o papel do professor como sujeito criador de atividades educativas mediadas e mediadoras, de humanização, rumo à apropriação do conhecimento por parte do aluno.

É importante reafirmar que os saberes pedagógicos da formação docente, e da formação em exercício, efetivamente, estão distantes das necessidades histórico-sociais requeridas da atividade educativa, que implicam formadores de educadores e educadores igualmente; os quais se põem em relação determinada com o momento social global, como ponto de partida e de chegada. A prática educativa assume o caráter de mediadora na sociedade, não se justificando por si mesma, mas pelos efeitos na sociedade global por ela

mediada. Sua eficácia é avaliada pelas mudanças qualitativas do meio social, e o que se espera, mesmo nos limites da ordem vigente, é que se tornem contribuintes da emancipação humana. Em concordância com Saviani (1996), os agentes educativos são, antes, durante e depois, agentes sociais; cuja qualidade modifica-se por efeito do trabalho pedagógico.

Enfim, acredita-se que, tomando os saberes pedagógicos docentes, para além do que entende o discurso vigente, ou seja, como conhecimentos necessários à atividade educativa, como prática social, com ponto de partida e chegada, na prática social global, se possa constituir saber educativo que incorpore os diferentes saberes em que se recortam os conhecimentos socialmente produzidos. Esse saber é a referência para se determinar o conteúdo da formação de educadores, capacitando-os a responder aos problemas da prática social que se desenvolve, em geral, na sociedade contemporânea, e, em particular, na sociedade brasileira.

Defende-se que o chamado novo paradigma educacional, no qual se inscrevem os saberes pedagógicos, no sentido da linguagem difundida, embora alegadamente multidimensional, envolvendo conhecimentos científicos específicos, práticos e políticos, pela própria natureza do ambiente educativo onde se constituem, em que se adotam diferentes formas de produção do saber na atividade educativa, é insuficiente na perspectiva da emancipação humana, visto que não transcende a esfera da prática cotidiana alienada, encontrando-se, desse modo, em consonância com as exigências educacionais da lógica que rege a sociabilidade.

A política de formação de professores, de formação em exercício de professores públicos, voltada aos problemas imediatos de baixo rendimento dos sistemas de ensino e não aos problemas de humanização do próprio homem, implementada na última década, aliada aos novos saberes pedagógicos requeridos no processo, indica a necessidade de composição

de novo referencial conceitual, melhor dizendo, de nova identificação da origem do processo de construção de conhecimento.

Nesse movimento, vai-se constituindo a epistemologia da prática como fundamento orientador da construção dos saberes pedagógicos, que devem, em última análise, ser entendidos na totalidade social, como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direciona as reformas do Estado no plano político-jurídico, institucional e no plano econômico-administrativo, representada na produção teórico-prática dominante do contexto real.

O cenário político educacional mais amplo indica que o professor tem o papel central a desempenhar na educação para o século XXI, desafio. Este se constitui num desafio ao modelo social vigente, que estimula pesquisas sobre o trabalho do professor, fazendo emergir novas terminologias no campo pedagógico. Pretende-se, por assim dizer, ajustar a realidade da formação docente às novas demandas, direcionando o foco para os denominados saberes pedagógicos docentes ou saberes dos professores. As vertentes dominantes, orientadas pela epistemologia da prática, configuram-se em objeto de discussão por parte de autores internacionais e nacionais.

Desse modo, embora se dissemine a idéia de que, na atualidade, se desenha “novo” paradigma educacional, necessário à pedagogia do século que inicia, persiste o mesmo, da educação classista, com acesso facilitado, não em relação à apropriação do patrimônio cultural da humanidade. A educação escolar continua seletiva, favorecida pela projeção de imagens idealizadas de homem que se confirmam pela inculcação ideológica: competência, cidadania, autonomia, participação, qualidade, equidade, qualificação permanente, modernização e desenvolvimento, na abordagem produtivista ou civil democrática, sem materialidade na totalidade social.

Útil, outrossim, à manutenção da democracia burguesa na periferia do capitalismo, e ao estabelecimento do consenso em prol do projeto educacional, que prioriza o aligeiramento da formação docente, inclusive em exercício, e as necessidades básicas de aprendizagem, na primeira etapa do ensino básico. O modelo se mostra fracassado pelos próprios indicadores do Saeb (1995-2003), vale insistir, no entanto, compatível às determinações de reestruturação capitalista internacional, frente à crise estrutural.

Os limites operantes da reforma da formação docente e do modelo de formação em exercício, garantido pelo aparato político-jurídico, constituem-se no âmbito da epistemologia da prática e evidenciam praticismo/pragmatismo e utilitarismo voltado à resolução imediatista do baixo rendimento do sistema de ensino público, retomando os conhecimentos pedagógicos, a valorização dos saberes técnicos, operacionais e organizacionais da docência, peculiares do tecnicismo, e agindo agora sobre a identidade do educador, apresentando-se, nas discussões sobre a profissionalidade da profissão docente, dissolvendo o trabalho educativo na ênfase ao ajuste do perfil do novo trabalhador, distanciando-se da construção positiva do homem em sentido ontológico.

Entre as estratégias do movimento, identifica-se a desvalorização dos saberes científicos e políticos, assim como a auto-responsabilização individual do professor pelo desenvolvimento profissional, em detrimento da luta coletiva, mostrando-se, inclusive, hoje, como categoria de destaque da formação de professores, em pré-serviço ou em serviço.

Com efeito, os chamados novos saberes pedagógicos interditam a compreensão da totalidade da prática social. A realidade social tem conteúdo, em que se entrecortam conhecimentos socialmente produzidos, que devem compor a formação e o trabalho do professor, permitindo o embasamento teórico, conhecimento sólido e profundo, sinalizando, para o professor, uma visão de mundo, de sociedade, de homem, de valores que tenham sentido e significados na formação de homens efetivamente livres.

Considera-se a prática formativa/educativa escolar contextualizada na realidade material, em que, em essência, enquanto atividade educativa, está inscrita a possibilidade de reprodução e de superação da sociabilidade de exploração do homem pelo próprio homem: ela é determinada e determinante, dialeticamente, mesmo que de forma secundária, da prática social global.

Todavia as teorias pedagógicas iluminadoras desta prática não encontram guarida na academia, ao contrário, prevalecem as que convergem aos interesses da classe dominante, por vezes, até intituladas de teorias críticas, que têm a seu favor todo o aparato político-jurídico e institucional.

Desse modo, a formação do professor crítico-reflexivo e pesquisador, mesmo como crítica, por pretender considerar a reflexão coletiva e contemplar a dimensão política, está reduzida ao espaço escolar. Merece, com efeito, destacar que refletir coletivamente não significa necessariamente reflexão pautada em argumentos que levem em consideração o contexto histórico-concreto, no qual o professor desenvolve sua prática e a revelação da lógica de acumulação capitalista que a sustenta, bem como a necessidade de superação.

Ao contrário da lógica dominante, reafirma-se que o conhecimento histórico-social é necessário e essencial para a formação humana e docente, em particular, em qualquer modelo, assim como as condições objetivas para a realização.

Não basta, na atividade educativa, “definir os níveis de abrangência, é preciso ter como pressuposto, utilizando as palavras de Lukács (1970), que o singular /no homem/ só existe na relação com o universal /patrimônio cultural da humanidade/ e que o todo universal abarca todos os objetos singulares, porque estes respondem às necessidades humanas de sua época” (Lukács apud Facci, 2004, p. 25). Os conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, comunicacionais, etc, da atividade pedagógica, devem ser considerados, trabalhados e aprofundados na formação docente, visto que constituem

atividade sistemática e intencional, com vistas a contribuir para a apropriação ativa, por parte dos professores/educandos, do patrimônio cultural historicamente construído pela humanidade.

Do contrário, embora multidimensional, conforme a retórica que os anuncia, os “novos” saberes pedagógicos da educação escolar, como práticas sociais específicas, permanecem reducionistas, por pretenderem desenvolver plenamente o educando/professor, por pressupostos biológicos, psicológicos, políticos, culturais, organizacionais, profissionais, mas, no limite, possibilitado pela ordem vigente. Pode-se dizer, descaracterizando o educando/professor como pertencente ao gênero humano, ser social, em sentido ontológico, portanto, histórico-social.

A formação humanizadora e emancipatória, realmente, para todos, constitui desafio a ser enfrentado, *pari passo*, à construção de outro modelo de sociedade, verdadeiro, no sentido histórico-social e não apenas produtivista ou civil democrático, impossível, na atual sociabilidade capitalista, mas inscrito na materialidade do ser social, como possibilidade real, considerando sua historicidade, dialeticidade e totalidade. Na contradição peculiar do sistema vigente, o próprio capital cria as armas que o destruirá.

As idéias hegemônicas da política educacional e das teorizações da formação do professor, contudo, submetidas à crítica marxiana, revelam ajustes aos limites da ordem social vigente, por apresentarem-se em perspectiva a-histórica, acreditando que as mudanças positivas da educação são possíveis, se houver possibilidade de formação reflexiva dos professores, assim como por fortalecer a idéia de ensino reflexivo, sem base material na integralidade do real, para usar as palavras de Tonet (2005), mostrando-se, idealistas e imediatistas e, desse modo, superficiais, no terreno da experiência pessoal e no desenvolvimento profissional do professor.

É fundamental que os professores reflitam sobre as condições econômicas, políticas e sociais em que elaboram e desenvolvem os conhecimentos pedagógicos, bem como sobre as necessidades postas pelo capital que exigem dos professores esta ou aquela atitude, habilidade, ou competência, ponderando-se o risco de se tratar a subjetividade do professor como produzida na particularidade, ou mesmo somente entre os pares, desconectada da totalidade.

Assim, a compreensão contextualizada dos pressupostos das abordagens pedagógicas dominantes da formação do professor em exercício pode ser ilustrada pelo programa PROFORMAÇÃO, na origem, no Programa FUNDESCOLA, que integra os produtos financiados pelo Banco Mundial, com as imposições de unificação de padrões a países de realidades sociais diversas, assim como pela ênfase na epistemologia da prática apresentada na proposta pedagógica. O curso PROFORMAÇÃO ilustra a confirmação da identificação do modelo de formação em exercício com tais teorizações, e com a necessidade, não de uma educação emancipatória na perspectiva histórico-social, mas de manutenção da educação seletiva e aligeirada, em relação à apropriação do patrimônio cultural da humanidade, inclusive tendo-se em conta os professores das redes públicas.

Com base em tese defendida neste estudo, o curso PROFORMAÇÃO constitui prioridade da política de Educação para Todos, voltada para a melhoria de Educação fundamental dos anos iniciais.

O PROFORMAÇÃO tem abrangência nacional e internacional e serve como modelo de exportação para países pobres como Timor Leste (sudeste da Ásia), São Tomé e Príncipe na Costa ocidental da África, com IDH mais baixo do mundo.

De acordo com documentos analisados, a formação em exercício de professores é o reflexo da realidade social, revelando-se, outrossim, como política pública de formação

docente voltada ao cumprimento da agenda internacional e nacional de educação básica universal.

O PROFORMAÇÃO oferece elementos para a compreensão do trabalho do professor, na reestruturação produtiva do sistema do capital, amparada pelas determinações político-jurídicas nacionais e internacionais, na educação. A formação profissional desses trabalhadores pretende fazer síntese das legislações anteriores, o que implica dizer que permanece inalterada. Assevera-se que a nova formação do professor em exercício apenas reedita a habilitação do nível médio como mínima para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Com base nos autores analisados, reafirma-se a realidade social, refletida na formação docente, em geral, e, particularmente, na formação em exercício, cujo propósito aparente, em atendimento aos ajustes pretendidos, é buscar a sustentação nas racionalizações de formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente.

Os documentos internacionais e nacionais de educação, especificamente, os de referências para a formação de professores, reconhecem a necessidade de mudar o referencial teórico da formação, ou seja, sair do referencial técnico-instrumental para o referencial que priorize a complexidade da prática docente. No entanto, apenas obedecendo às leis da educação, o Brasil não resolve seus graves problemas. As mazelas da formação docente refletem-se em qualquer lê, nos marcos da sociabilidade capitalista, tendo em vista que as leis são operacionalizadas como solução paliativa de alívio da pobreza e/ou políticas compensatórias.

O PROFOMAÇÃO, como exemplo de formação em exercício, na realidade social, tomando inicialmente o trabalho do professor em meio às novas mudanças da organização produtiva e determinações político-jurídicas nacionais, conforma também a necessidade de manutenção da educação seletiva traduzida em projeto educacional que segue a lógica

perversa da acumulação e concentração do capital, consentido o acesso à educação escolar somente em cumprimento à agenda positiva de educação básica universal, compatível às necessidade de reestruturação do capital em crise.

As análises sobre o documento “Educação: um tesouro a descobrir”, apontam para a valorização do conhecimento em si, reduzido ao cotidiano, e para a preparação profissional do docente, inicial (inclusive dos professores em serviço) ou continuada, como componentes essenciais de estratégia mais ampla de profissionalização do professores, em que se inscrevem os saberes pedagógicos docentes pela epistemologia da prática.

De acordo com o documento da Comissão Centro Americana de Reforma Educativa para a Educação na América Central, Panamá e República Dominicana – criada pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREALC) - as soluções deficitários do sistema público devem ser buscadas na eficiência e produtividade do sistema público de educação Fundamental.

Os documentos são claros e reconhecem que grande parte dos docentes de cada país está pobremente preparada para o bom desempenho em classe, e que a capacitação pré-serviço é insuficiente, inadequada, servindo, ademais, para justificar a capacitação em termos de “por toda vida, contínua ou em serviço”.

Destaca-se, ainda, a ênfase quantitativa, mais de 30.000 professores formados pelo PROFORMAÇÃO, o que pode ser considerado como política de elevado alcance e relevância, servindo inclusive de vitrine para exportação do modelo.

Reafirma-se que os documentos internacionais revelam que há atrelamento das políticas brasileiras de formação do professor com as atribuições ditadas pela agenda externa, bem como que o Banco Mundial indica o PROFORMAÇÃO capaz de otimizar os indicadores da Educação Fundamental, principalmente dos anos iniciais, através da melhoria da prática pedagógica dos professores.

Tratada como variável econômica, a educação deve ser racionalmente efetivada em termos de mercado. Com esse tratamento, o Banco Mundial chama os programas e projetos brasileiros de produtos. Desse modo, assegura-se o princípio da educação/formação como mercadoria em que se altera até a terminologia.

O programa PROFORMAÇÃO, nesse cenário, confirma-se apenas como um instrumento paliativo para o cumprimento da agenda externa do capitalismo em crise.

Em concordância com Tonet (2005), mesmo na adversidade de nossa história concreta, é possível agir para a afirmação de uma educação emancipatória, pela compreensão do sentido último da educação escolar, pelo consenso de classes sociais antagônicas; revelando os efeitos na maioria da população que passa a considerar o governo e o sistema econômico do monopólio privado como legítimo, sem perceber que o Estado usa instrumentos ideológicos, como escolas e universidades para ‘naturalizar’ o capitalismo – para fazer com que o *status quo* apareça “natural”, para tornar hegemônico o “senso comum”. Impõe-se a necessidade de superação do sistema do capital como condição para a efetivação da educação plenamente emancipatória.

Para concluir, reafirma-se a necessidade de superação do atual projeto educacional, tendo em vista que a política de formação docente, na qual se adotou o modelo de formação em exercício para professores, dado o contexto histórico-concreto, mostra-se subserviente às necessidades atuais de reprodução da lógica do capital, que consente, hoje, à classe trabalhadora, o acesso à educação escolar somente em cumprimento a uma agenda “positiva” de educação básica universal, compatível às necessidades de reestruturação.

Referências bibliográficas

- **ALVES-MAZZOTTI**, Alda J., **GEWANDSZNAJDER**, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999. .
- **ANDERSON**, P. O. *Balanço do Neoliberalismo*. In **Gentili**, P.; **Sander**, E. (Orgs.). Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rios de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- **ANTUNES**, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre e afirmação e a negação do trabalho*. 3ª ed. São Paulo, Ed. Boitempo, 2000.
- _____ . O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Ed. Boitempo, 2005.
- **ARCARY**, Valério. *As esquinas perigosas da História. Situações revolucionárias em perspectiva marxista*. São Paulo: Xamã, 2004
- _____ . Cinco observações sobre a crise da educação pública para uma estratégia revolucionária texto publicado em http://www.pstu.org.br/teoria_materia.asp?id=4656&ida=11 em 18/01/2005.
- **ARCE**, A. *Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 22, n.74, abr. 2001.
- **ARROYO**, Miguel. *Ofício de mestre; imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- **BANCO MUNDIAL** /Departamento de Educación y Políticas Sociales. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington DC., 1995.
- **BRANDÃO**, Z.A. Teoria como hipótese. *Teoria & Educação* n° 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p.161-169.

- **BRASIL**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2005.
- _____. *Lei nº 9424* de 24 de dezembro de 1996. (Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério). *Diário Oficial da União*. Brasília – DF, p. 28442-28444, 1996. Seção 1.
- _____. *Lei nº 10.171* de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF, 1998.
- _____. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília, DF: MEC, 1993.
- _____. *Emenda Constitucional N.º14/1996*. Brasília: Senado Federal, 1996
- _____. *Plano de desenvolvimento da escola: conceito, estrutura e prática*. Brasília, DF: FUNDESCOLA/ MEC/ BIRD, 1999.
- _____. MEC/FUNDESCOLA. *O Programa*. Disponível em www.fundescola.org.br acesso em março de 2002.
- _____. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2000.
- _____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Presidência da República, Brasília, 1995c. <www.breesserpereira.org.br/>
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

- **BRASIL/ BANCO MUNDIAL.** *The World Bank Project Appraisal Report on a proposed loan in the amount of US\$ 62,5 million to the Federal Republic of Brazil for the School Improvement Project.* In: **OLIVEIRA**, João Ferreira de; **FONSECA** Marília e **TOSCHI**, Mirza Seabra. *O PROGRAMA FUNDESCOLA: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS, COMPONENTES E ABRANGÊNCIA – A PERSPECTIVA DE MELHORIA DA GESTÃO DO SISTEMA E DAS ESCOLAS PÚBLICAS.* Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 2 de julho de 2006.
- _____. Contrato de Empréstimo nº 4311-BR e nº 4487-BR. Disponível em <http://www.mec.gov.br/fnde>. Acesso 24/08/2006.
- **BRESSER Pereira**, Luiz Carlos. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina.* São Paulo; Ed. 34, 1996, 360 p.
- **CAMBI**, Franco. *História da Pedagogia.* Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- **CASTRO**, Alda Maria Duarte Araújo. *Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor.* Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005.
- **CEPAL; UNESCO; PREALC; OREALC.** *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.* Brasília, DF: IPEA: INEP, 1995.
- **CHAUÍ**, Marilena. *As humanidades contra o humanismo.* In: SANTOS, Gisele (Org.). *Universidade, Formação e Cidadania.* São Paulo:Cortez, 2001. (p.15-32).
- **COGGIOLA**, Osvaldo. *Universidade e ciência na crise global.* São Paulo: Xamã, 2001.
- **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** (Brasil). *Parecer CNP/CP nº. 9/2001*, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores da

- educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.
- **CORRAGIO**, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 75-124.
 - **DELORS**, J. et al. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Brasília, DF; Cortez; UNESCO, 1998.
 - _____. *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana: Ediciones UNESCO, 1996.
 - **DELUIZ**, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAI, v.27, número 3, 2001.
 - **DI GIORGI**, Cristiano Amaral Garboggini. *A crise da educação, as reformas educacionais e a formação de professores: entre produtivismo e formação cidadã*. In: SANTOS, Gisele (Org.). Universidade, Formação e Cidadania. São Paulo:Cortez, 2001. (p. 51-61).
 - **DOMINICÉ P.** O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A. e FINGER, M.(orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, Publicidade e Artes Gráficas Ltda, 1990.
 - **DUARTE**, Newton. *As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento*. In: Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, M.G.
 - _____. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Caderno CEDES Vol.19 nº. 44. Campinas, abril de 1998. Disponível

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=50101-3262199800010000&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 6/11/2005.

- _____ . *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. Revista Educação e Sociedade Vol. 24 n° 83. Campinas, agosto de 2003. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=50101-73302003000200015. Acesso em 6/11/2005.
- _____ . A individualidade para-si. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1993.
- _____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- **ELLIOTT, J.** *En qué consiste la investigación-acción en la escuela? In La investigación-acción em educacion*. Madri : Morata, 1990.
- **ENGELS, F.** Manifesto do Partido Comunista. Prefácio da edição alemã, 1883.
- **FACCI, Marilda Gonçalves Dias.** *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- **FERNANDES, Florestan.** *As contradições da modernização*. In: *Em busca do socialismo: últimos escritos&outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.
- **FERRETI, João Celso.** A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.
- **FLEURY, A; FLEURY, M.T.** Estratégias empresariais e formação de competências. Rio de Janeiro: Atlas, 2001. p. 64
- **FIORENTINI, D. e SOUZA e MELO, G.F.** Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: **GERALDI, C.** (org.) *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 307-335.

- **FONSECA**, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R.P. (org.). Política educacional: impasses e alternativas. A ed. SP: Cortez, 1998.
- **FONSECA**, Marília; **TOSCHI**, Mirza Seabra e **OLIVEIRA**, João Ferreira. *O PROGRAMA FUNDESCOLA: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS, COMPONENTES E ABRANGÊNCIA – A PERSPECTIVA DE MELHORIA DA GESTÃO DO SISTEMA E DAS ESCOLAS PÚBLICAS*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 2 de julho de 2006.
- _____. *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.
- **FREIRE**, Paulo. Alfabetização como elemento de formação para a cidadania. In: _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- **FRIGOTTO**, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum*. In: _____. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- **GADOTTI**, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987,
- _____. *Uma só escola para todos*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. *Escola cidadã*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- **GAJARDO**, Marcela (2000): *Reformas educativas en América Latina: balance de una década*. Serie Documentos de Trabajo N° 15, PREAL.
- **GERALDI**, C. M., **FIORENTINI**, D. **PEREIRA**, E. M. (orgs). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas : Mercado das Letras:ALB, 1998.

- **HAYEK**, Friedrich. O Caminho da servidão. Originalmente publicado na revista Look. Reproduzido de um folheto publicado pela General Motors, Detroit. Na série “Iniciadros do Pensamento”(nº.118).
- **JAPIASSU**, Hilton Ferreira. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- **JIMENEZ**, Maria Susana Vasconcelos e **FURTADO**, Elizabeth Bezerra (Orgs.) et al. *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- **JIMENEZ**, Susana V.; **RABELO**, Jackline. *Trabalho, educação e luta de classes – A pesquisa em defesa da História*. Fortaleza-Ce: Brasil Tropical, 2004.
- **JIMENEZ**, Maria Susana Vasconcelos e **MENDES SEGUNDO**, Maria das Dores. *Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio*. Fortaleza, Cadernos da Educação, UFPET, 2006.
- **JIMENEZ**, Susana Vasconcelos e Osterne **MAIA**. *A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU*. In:Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza-CE: Brasil Tropical, 2004. (p. 105-124).
- **KINCHELOE**, J. L. a Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- **KOSIK**, K. *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.
- **KUENZER**, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 2000.
- **LEHER**, Roberto. *Da ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 1998.

- _____ . Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho e Crítica. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999.
- **LESSA**, Sergio. *Para além de Marx?: crítica da teoria do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã, 2005.
- **LEONTIEV**, A. Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- **LIBÂNEO**, J.C. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 1998a.
- _____. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998b.
- **LEITINHO**, Meiricele Calíope. Licenciaturas: discussão atual. In: SOARES, José Teodoro (Org.). *A formação do professor leigo: operação de guerra*. 2ª ed. Sobral: UVA, 1998.
- **LIMA**, Marcos Costa. *O Estado e as Políticas de ajuste na América Latina dos anos de 1990 – As abordagens do Consenso de Washington, da Crise Fiscal e do Neo-estruturalismo*. UFPE, 2000.
- **LIMA**, Kátia . Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: 26 Reunião anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. Anais da 26 Reunião Anual da ANPEd, 2003.
- **LUKÁCS**, G. Ontologia dell'essere sociale. Roma: Riuniti, 1976-1981. 3 v. In: Tonet (2005)
- **LUXEMBURG**, Rosa. Reforma ou Revolução. Londres: Milant Publicacions, 1986.
 Transcrito por Fernando Araújo. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/reformaourevolucao/index.htm>.
 Acesso em 12/10/2006.
- **MARX**, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 2. ed. México, DF: Grijalbo, 1966.

- _____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).
- **MARX**, Karl; **ENGELS**, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Estud. av., São Paulo, v. 12, n. 34, 1998. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300002&lng=en&nrm=iso>. Access on: 12 Jan 2006. doi: 10.1590/S0103-40141998000300002.
- **MENDES SEGUNDO**, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: Fundef no centro do debate*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.
- **MÉSZÁROS**, István. *Educação para além do capital*. Abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28 / jul./ 2004. Site <http://resistir.info/> em 23/fev./2005. Acessado em 23/mar./2005.
- _____. *A crise estrutural do capital*. In: tradução de Álvaro Bianchi (p. 11). Monthly Review, fev. 1998.
- **MIZUKAMI**, M.G.N.; **REALI**, A. M. M. R. ; Claudia Raimundo et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 2., Águas de Lindóia/SP, Anais... Águas de Lindóia, pp. 490-509.
- **NAMO DI MELLO**, Guiomar: *Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re-)visão radical*. Documento preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC. (2000)

- **NÓVOA**, Antonio. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. In: **SABINO**, Raquel *et al.* *Formação de Professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 19-40.
- _____ (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal : Dom Quixote, 1992a.
- _____ (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p.93-94.
- _____ . *Vidas de professor*. Porto: Porto Editora, 1992b.
- _____ . Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº4, p.109-139, 1991.
- **ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA** - Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferencia de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990a. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-inernacionais. Acesso em: 10.maio de 2004.
- _____. *A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, Nova Delhi- Índia: Unesco, 1993b. Disponível em: www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 10 ago.2004.
- _____. *O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000c. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-inernacionais/marcoDakar. Acesso em: 18.jun.2004.
- _____, *Declaração de Cochabamba sobre Educação Para Todos*, Bolívia: Unesco, 2001d. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso 15 jan.2006.

- _____. XIII Conferencia Ibero-americana de Educação - Declaração de Tarija, Bolívia: Unesco, 2003e- Disponível em: www.unesco.org.br Acesso 15 jan.2006.
- OREALC/PREALC. *Qedándonos atrás. Um informe Del Progreso Educativo em América Latina.* / Comissão Internacional sobre a Educação Equidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe. Dezembro de 2001.
- _____. *Amanhã é muito Tarde.* Informe do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe. 1999
- **PEREIRA**, Luiz. *O Magistério primário na sociedade de classe. SP, FFLCH-USP, Boletim n° 277, 1963, p. 79.*
- **PÉREZ-GÓMEZ**, Angel. Autonomia profesional Del docente y control democrático de la práctica educativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA, 1995, Madrid. *Volver e pensar la educación, II. Prácticas y discursos educativos.* Madrid: Marota, 1995.
- **PERONI**, Vera. *Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos de 1990.* São Paulo: Xamã, 2003.
- **PERRENOUD**, P. *Construir Competência Desde a Escola.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *A Arte de construir competências.* In: Revista Nova Escola. São Paulo: Abril Cultural, 2000.
- _____. *Formar professores em contextos sociais em mudança: perspectiva sociológica.* 2ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1993.

- **PIMENTA**, S. G; **ANASTASIOU**, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.
- **PIMENTA**, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____ . Formação de professores no Brasil em nível de 2º grau - breve histórico. In: Congresso Internacional sobre Formação de Professores, 1993, Aveiro. Congresso Internacional sobre Formação de Professores. Lisboa : Universidade de Aveiro, 1993. v. 1. p. 199-208.
- **PIMENTA**, Selma Garrido; **GHEDIN**, Evandro (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez, 2000. 224p.
- **PONCE**, Ernesto A. A formação inicial e a formação contínua de professores de educação básica. O caso do México. *Revista Latino-Americana de Inovações Educativas*. X (30), p. 165-193.
- **RABELO**, Josefa Jackline e **MENDES SEGUNDO**, Maria das Dores. Seminário *A crise estrutural do capital*, realizado na disciplina de Educação e Trabalho, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, em 25/10/2005, Mímeo.
- **RAMOS** , Angélica Maria Pinheiro . O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças políticas econômicas Pós-90. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira , Faculdade de Educação da UFC – FACED Fortaleza , Ceará, 2001.
- **RIBEIRO**, Arilda Inês Miranda. *Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania?* In: SANTOS, Gisele (Org.). *Universidade, Formação e Cidadania*. São Paulo:Cortez, 2001. (p. 63-73).
- **RICCI**, R. O perfil do educador do século XXI. *Educação e Sociedade*, v. 20, n.66, p.143-178.

- **ROCHA**, Maurício. Paradoxo da Formação: servidão voluntária e liberação. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 2004. Nº27. pp.154-171.
- **RODRIGUEZ**, Jorge Alberto. *A política de formação docente no âmbito do projeto principal-regional de educação*. EIXO TEMÁTICO I - Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente. V I SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro –RJ.
- **RORTY**, R. John Dewey by Richard Rorty. <http://www.filosofia.pro.br/dewey.htm> Acesso 21/02/2007.
- _____. Pragmatismo e desconstrucionismo. http://www.cefa.org.br/portal_filosofia/filosofia.asp?codFilosofia=44. Acesso 21/02/2007.
- **SAVIANI**, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1999.
- _____. *Escola e Democracia*. 21ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- _____. *Os Saberes Implicados Na Formação do Educador*. In: Bicudo, M.A.V. e Silva Jr., C.A. (Orgs). *Formação do Educador*., S.P.:Edunesp.1996.
- _____. *Educação senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980. 224p.
- **SEVERINO**, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- **SOARES**, José Rômulo. O neopragmatismo como eixo estruturante da educação frente à crise do capital contemporâneo (Tese de Doutorado). Fortaleza: FAGED/UFC, 2006. (mimeo).
- **SHÖN**, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

- **SHULMAN, L. S.** *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective*. In: WITTROCK, M. C. (dir) *Handbook of research on teaching* – 3ª ed. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.
- _____ . *Knowledge and teaching: foundations for the new reform*. Harvard Educational Review, vol. 57, n.1, 1987.
- **SINGER, P.** *Poder, política e educação*. Revista Brasileira de educação, nº 1, jan./abr., 1996.
- **TARDIF, Maurice.** *Saberes pedagógicos e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____ . Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conquências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, pp. 5-24, 2000.
- **TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L.** *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. In: “Dossiê: Interpretando o trabalho docente”. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.
- **TEDESCO, J. C.** *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.
- **TERRIEN, J. ; DAMASCENO, M. N. .** **ARTESÃOS DE UM OUTRO OFÍCIO:** múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2000. v. 1. 165 p.
- **TOSCHI, M. S.** *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 1999.
- **TONET, Ivo.** *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

- _____. Educação, Cidadania e Emancipação. (Tese de Doutorado) UNESP, Marília, 2001.
- **TORRES**, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.
- _____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.p. 125-194.
- **TOURAINÉ**, A. *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris: Librairie Artheme Fayard, 1997.
- **VIDAL**, Eloisa Maia; **FARIAS**, I. M. S. Desempenho Escolar: o SAEB no Ceará. Fortaleza, 2003. (mimeo)
- **VIEIRA**, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. *Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*. Goiânia, 2002.
- **VIEIRA**, Sofia Lerche e **ALBUQUERQUE**, Maria Gláucia Menezes. Política e planejamento educacional. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- **WOLFENSOHN**, James. A vez dos pobres. Entrevista a Alexandre Mansur. Veja, São Paulo, 01.12.1999.
- **ZEICHNER**, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1998.

DOCUMENTO	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO/ANO	MARCOS DE AÇÃO	METAS
<p><i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem</i> ou Declaração de Jomtien</p> <p>(O documento, como o próprio nome indica, constitui-se de uma série de princípios e compromissos assumidos pelos países representados na Conferência.)</p>	<p>ONU/ UNESCO/UNICEF BM/PNUD 155 países - 1990</p>	<p><i>Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.</i></p> <p>(O Segundo documento da Conferência já se estrutura em metas, objetivos, estratégias, previsão de recursos, periodicidade da avaliação do impacto de suas ações nos diversos países do mundo, constituindo, portanto, um verdadeiro plano de ação.)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; 2. O acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; 3. A melhoria da aprendizagem, tal que uma porcentagem de um grupo de faixa etária "x" atingisse ou ultrapasse o nível de aprendizagem desejado; 4. A redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; 5. A expansão de oportunidades de aprendizagens para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; 6. A construção por indivíduo e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável.
<p><i>Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos</i></p>	<p>UNESCO/ UNICEF/ Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA)/ BM/ países membros da ONU-1993</p>	<p><i>Plano de Ação de Educação para Todos (1993-2003)</i></p> <p>Objetiva dar continuidade ao debate sobre a política de Educação para Todos, iniciada em 1990 na Tailândia. Os 9 países (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) em desenvolvimento mais populosos do mundo que foram especialmente convidados para nessa Conferência apresentar seus planos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não seja negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado - fazemos essa promessa em cumprimento ao compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos da Criança que ratificamos; 2. Consolidar esforços dirigidos à educação básica de jovens e adultos proporcionada por entidades públicas e privadas, melhorando e ampliando nossos programas de alfabetização e educação de adultos no contexto de uma estratégia integrada de educação básica para todo o nosso povo; 3. Eliminar disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e lingüísticas, e distância geográfica; 4. Melhorar a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais; 5. Em todas as ações, em nível nacional e em todos os níveis, atribuir a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora

			<p>disponíveis;</p> <p>6. Mobilizar todos os setores da sociedade em prol da educação para todos, endossando por este instrumento o Projeto de Ação que acompanha esta Declaração e comprometendo os países a revisar o progresso a nível nacional e a compartilhar as experiências entre demais e com a comunidade global.</p>
--	--	--	--

DOCUMENTO	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO/ANO	MARCOS DE AÇÃO	METAS
<i>Educação, Democracia, Paz e Desenvolvimento: Recomendações de Kingston</i> no PROMEDLAC VI e MINEDLAC ⁸⁸ VII	Oficina Regional da UNESCO (OREALC) Kingston, Jamaica, 1996.	Reafirmação dos compromissos assumidos pelos Governos da região quando da criação do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe em 1979. Estes acordos discutem a superação do analfabetismo, a universalização do acesso a educação básica e o melhoramento da qualidade da educação. Reconhece os aportes das reuniões do Comitê Intergovernamental, em particular da Guatemala (1989) onde se decidiu reformar a longo prazo a educação mediante amplos acordos sociais e o desenvolvimento de políticas de Estado; a de Quito (1991), na qual se determinou a necessidade de transformar a organização dos sistemas educativos através de novos modelos de gestão, e a de Santiago (1993) que sinalizou a necessidade de fortalecer o papel da escola e nela efectuar as transformações dos modelos pedagógicos e de gestão. Nesse encontro também ficaram recomendações aos organismos regionais e internacionais para considerarem as 10 metas estabelecidas	I. A educação como política de Estado II. Melhorar a capacidade de gestão: maior protagonismo da comunidade educativa local e um papel mais estratégico da administração central III. Prioridade na aprendizagem e na formação integral IV. A democratização e a cultura da paz na educação: incorporar os valores fundamentais do ser humano na agenda da reforma educativa V. A educação mais perto da sociedade: alianças com os meios de comunicação, o trabalho e a família VI. A avaliação e medição da qualidade para assumir responsabilidades pelos resultados na educação VII. Valorização profissional dos docentes ligada ao desempenho 30. Profissionalizar os docentes e ampliar sua visão de mundo. A profissionalização do docente implica a capacidade de atender as necessidades de aprendizagens específicas de cada aluno e assumir a responsabilidade pelos resultados. Este é um desafio a ser enfrentado mesmo diante das difíceis condições em que vive e trabalha a maioria dos docentes da região. 31. Incentivar a construção de uma imagem social positiva da carreira docente. Este ponto significa propor esforços de organização e comunicação social que devem estar respaldados por medidas coerentes de melhoria de sua situação de trabalho. Os esforços para aumentar suas remunerações deverão estar diretamente vinculados com sua formação permanente e principalmente com seu desempenho. 32. Elaborar propostas de formação a longo prazo para os docentes em serviço. A formação de docentes isolados não propicia mudanças e inovações profundas e sustentáveis na prática educativa das escolas. 33. Desenvolver melhores práticas de contratação de docentes, assim como critérios integrais de certificação que levem em conta as novas exigências profissionais e as qualidades pessoais necessárias que todo bom docente deve possuir para enfrentar os desafios da transformação educativa. (UNESCO-OREAL, Boletim PPE, no 40, 1996). VIII. A educação a longo de toda a vida para uma aprendizagem contínua IX. A educação superior: fator crítico para o desenvolvimento da

⁸⁸ Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros encarregados do Planejamento Econômico dos Estados Membros da América Latina e o Caribe

			região X. Financiamento assegurado de recursos
Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir.	Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996)	A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas, e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento ficou conhecido como Relatório Jacques Delors	Indica os quatro pilares da educação para as próximas décadas – <i>aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser.</i>
DOCUMENTO	INICIATIVA/COORDENAÇÃO/ANO	MARCOS DE AÇÃO	METAS
Educação para Todos: o compromisso de Dakar Fórum Mundial de Educação em Dakar. Objetivou avaliar e repensar a política educacional com vistas aos novos horizontes que se desenharam para o século XXI	ONU/ FAO/ OIT/ FMI/ IDEP/ PNUD/ UNESCO/ UNICEF / BM/ e outros parceiros (2000)	Marco de Ação de Dakar Cumprimento dos compromissos firmados. Representou marco importante na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. Reconhecem-se os progressos alcançados de expansão do acesso ao ensino fundamental e médio, por outro incomoda a persistência de grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que se coloca como um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza. Permeando esses desafios, sobressai o maior de todos, que é o da qualidade do ensino, que não pode continuar a ser privilégio de poucos. (p.7) A educação é um direito fundamental do homem e constitui a chave do desenvolvimento sustentável, assim para assegurar a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não podem ser mais postergadas esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (p.8) Prorrogação do tempo para o alcance das metas de EPT até 2015 Determinação de planos de ação nacionais estarem em sintonia com os compromissos firmados ANOTAÇÕES SOBRE O MARCO DE AÇÃO DE DAKAR Entre seus pontos e princípios essenciais encontram-se: o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre a equidade; a ênfase sobre os resultados de aprendizagem; a ampliação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao ambiente de ensino; o fortalecimento das parcerias. Lamentavelmente a realidade tem ficado aquém dessa visão (...) as causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes, e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dívida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência de superar as disparidades de gênero (p.14)	METAS 1. Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas. 2. Garantir que até 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la. 3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida. 4. Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos. 5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros na educação, concentrando esforços para que meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação de boa qualidade e que consigam completá-la. 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e de habilidades essenciais à vida.

DOCUMENTO	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO/ANO	MARCOS DE AÇÃO	METAS
<p><i>Declaração do Milênio</i> na Cúpula do Milênio</p>	<p>ONU - Assembléia Geral das Nações Unidas (<i>Nova Iorque, 2000</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em normas e não discriminatório. Isso inclui o compromisso de alcançar uma boa gestão dos assuntos públicos e a redução da pobreza em cada país e no plano internacional Atender as necessidades especiais dos países menos desenvolvidos. O que inclui o acesso livre de tarifas e cotas para as exportações de seus produtos, a melhoria do programa de alívio da dívida bilateral oficial e a concessão de assistência oficial generosa aos países que mostraram determinação em reduzir a pobreza • Atender às necessidades especiais dos países em desenvolvimento sem litoral e dos pequenos estados insulares em desenvolvimento • Enfrentar de maneira geral os problemas da dívida dos países em desenvolvimento com medidas nacionais e internacionais a fim de fazer a dívida sustentável a longo prazo • Em cooperação com os países em desenvolvimento, elaborar e aplicar estratégias que proporcionem aos jovens trabalho digno e produtivo • Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar acesso aos medicamentos essenciais nos países em desenvolvimento • Em colaboração com o setor privado, velar para que se possam aproveitar os benefícios das novas tecnologias, em particular, os das tecnologias de informação e das comunicações 	<p>Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio Para o ano 2015, os 191 países-membros das Nações Unidas comprometeram-se a cumprir os seguintes objetivos, estabelecidos pela Cúpula do Milênio (realizada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 8 de setembro de 2000):</p> <p>1. Erradicar a extrema pobreza e a fome Reduzir à metade o percentual de pessoas com renda menor a US\$ 1/dia Reduzir à metade o percentual de pessoas que sofrem de fome</p> <p>2. Atingir o ensino básico universal Garantir a todas as crianças e adolescentes pelo menos o ensino fundamental</p> <p>3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres Eliminar as desigualdades entre os gêneros no ensino fundamental e médio, preferivelmente para o ano de 2005, e em todos os níveis de ensino até 2015</p> <p>4. Reduzir a mortalidade infantil Reduzir em dois terços a taxa de mortalidade de crianças menores de cinco anos</p> <p>5. Melhorar a saúde materna Reduzir em 75% as taxas de mortalidade materna</p> <p>6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças Deter e começar a reduzir a propagação do HIV/Aids Deter e começar a reduzir a incidência da malária e outras doenças graves</p> <p>7. Garantir a sustentabilidade ambiental Incorporar os princípios de desenvolvimento sustentável nas políticas públicas e programas nacionais; inverter a perda de recursos ambientais Reduzir à metade o percentual de pessoas sem acesso à água potável Melhorar consideravelmente a vida de pelo menos 100 milhões de habitantes que vivem em áreas degradadas até o ano 2020</p> <p>8. Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento</p>

DOCUMENTO	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO/ANO	MARCOS DE AÇÃO	METAS
<p><i>Declaração de Cochabamba</i> na VII Reunión del Comité Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação (PROMEDLAC VII)</p>	<p>UNESCO/ OREALC com participação do Banco Mundial (Bolívia, 2001)</p>	<p>A declaração de Cochabamba faz exame dos seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O preocupação por não ter atingido a totalidade dos objetivos propostos pelo projeto principal da educação; • A necessidade da obrigação de que os sistemas educativos acelerem seu ritmo de transformações para não serem deixados para trás com o respeito às mudanças que ocorrem em outros espaços da sociedade; • Que para obter aprendizagem de qualidade na sala de aula, os docentes são insubstituíveis; • Que sem educação não há desenvolvimento humano possível; • Que num mundo plural e diverso, América Latina e o Caribe têm muito a oferecer se aproveitarem a riqueza de sua diversidade de grupos, de línguas, de tradições e de culturas étnicos; • Que se requer um tipo novo de instituição educativa mais flexível, com capacidade elevada de resposta e equipada com uma efetiva autonomia pedagógica de gerência; • Que sendo a educação um direito e dever de cada pessoa, é necessário criar mecanismos apropriados e flexíveis que assegurem a manutenção da participação de múltiplos atores e estimulem práticas intersetoriais no campo da educação; • Que a condição da juventude exige as respostas educativas específicas que possibilitem aos jovens as habilidades para a vida, o trabalho e a cidadania; • Que é necessário ampliar os centros da atenção educativa da maneira formal e não formal para grupos da população infantil e adulta 	<p>Apresenta recomendações para as políticas Educacionais do início do século XXI, com a participação de ministros de estado, é dividida em nove seções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os novos sentidos da educação num mundo do globalizado e em mudança permanente; • Aprendizagem de qualidade e atenção à diversidade: é prioridade das políticas educativas; • Fortalecimento e re-significação do papel dos docentes; • Os processos de gestão a serviço da aprendizagem e da participação; • Ampliação e diversificação das oportunidades da aprendizagem durante toda a vida; • Meios e tecnologias para a transformação da instrução; • Financiamento para obter aprendizagem de qualidade para todos; • Sistemas de informação para a melhoria das políticas e das práticas educativas. • Cooperação internacional

		<p>consideradas insuficiente nas estratégias nacionais atuais;</p> <ul style="list-style-type: none">• Que o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação deve ocorrer dentro da estrutura de um projeto social e educativo comprometido com a equidade e a qualidade.	
--	--	---	--

DOCUMENTO	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO/ANO	MARCOS DE AÇÃO	METAS
<p><i>Declaração de Tarija na XIII Conferência Ibero-Americana de Educação</i></p>	<p>Agência Espanhola para a Cooperação Internacional (AECI) e coordenação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). (Bolívia, 2003)</p>	<p>Documentos aprovados ea Conferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "A educação como fator de inclusão social" • "Movimento a favor da Educação" • "Renovação de idéias e formulações de estratégias tendentes ao fortalecimento de políticas de formação docente" 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar as medidas necessárias para erradicar o analfabetismo, desenvolvendo planos de cooperação que considerem as experiências exitosas, com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas pelas Nações Unidas para a Década da Alfabetização, coordenada pela UNESCO. Solicitamos à XIII Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo que respaldem estas medidas, concedendo a esse objetivo a prioridade requerida. • Respeitar e a promover o direito dos povos indígenas à Educação Inter-cultural Bilíngüe, pois, ainda, apesar dos esforços realizados, nem sempre dispõem de uma educação com pertinência lingüística e cultural. • Continuar desenvolvendo políticas de ampliação de cobertura da educação infantil, para garantir uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades. • Adotar medidas que contribuam, em um marco de políticas intersetoriais, a prevenir a exclusão e a compensar as necessidades especiais de alguns indivíduos ou grupos sociais. Para tais efeitos, recomendamos a adoção de programas de apoio às famílias para que as crianças possam permanecer nas escolas, tais como programas de bolsas de estudo, transferências para cobrir os custos de oportunidades para os mais pobres e outras políticas de proteção social. • Elaborar e a executar planos a longo prazo com o objetivo de fortalecer políticas de valoração, formação permanente e desenvolvimento profissional docente e, para isso, encomendamos à OEI desenvolver, em consulta com os países, a proposta de um Plano de cooperação neste campo. • fortalecer políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente, para as quais acolhemos a proposta do Plano de Cooperação apresentado pela OEI; • fortalecer programas de fomento da leitura. Neste sentido, solicitamos à OEI que desenvolva uma iniciativa de Biblioteca Escolar ou Familiar Ibero-americana. Assim, acolhemos o Plano Ibero-americano de leitura, apresentado pelo CERLAC e pela OEI,

			apoiamos a solicitação feita à Cúpula de Chefes de Estado e de Governo da Ibero-América para declarar o ano 2005 como o Ano Ibero-americano da Leitura e solicitamos a estes o respaldo para os planos e programas de promoção e difusão da leitura.
--	--	--	--

DOCUMENTO	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO/ANO	MARCOS DE AÇÃO	METAS
Declaração de Brasília	30 ministros da Educação e de Desenvolvimento e Cooperação Internacional de países em desenvolvimento. Eles participam da 4ª Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o apoio do MEC. (Brasília, 2004)	Composta de 27 pontos que discutem: <ul style="list-style-type: none"> • O Imperativo da Qualidade; • Áreas de atenção urgente; • Países doadores e agências financiadoras; • Países doadores, agências de financiamento internacionais e governos; • Os Parceiros de Educação para Todos – EPT; • UNESCO; • O Instituto de Estatística da UNESCO (ISU); • O Relatório Mundial de Acompanhamento do EPT (GMR); • Próximo encontro 	Em Áreas de atenção urgente, o ponto sobre professores: <p>9. Professores: Reconhecendo o papel crítico e essencial dos professores em assegurar que os cidadãos do mundo estão preparados para o presente e o futuro, os governos devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar estruturas efetivas de diálogo envolvendo educadores, especialmente os professores e suas organizações representativas de forma a construir um consenso sobre a forma de melhorar a qualidade da educação. • Melhorar o status, as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e as oportunidades de desenvolvimento profissional para professores e desenvolver estruturas salariais apropriadas de forma a atrair e reter um grupo de educadores de boa qualidade e ajudar a evitar o problema de migração docente. • Trabalhar com os parceiros para reduzir os efeitos negativos da migração de professores. • Fortalecer a efetividade docente, incluindo a ampliação da responsabilidade do professor. • Reduzir o impacto da pandemia do HIV/AIDS no grupo de educadores através de políticas apropriadas, financiamento e outras medidas, incluindo a educação preventiva. • Considerar a adoção de códigos de ética específicos a cada país para a profissão docente em diálogo com todos os protagonistas. • Assegurar que as habilidades dos professores atendam aos padrões nacionais e, para tanto, estabelecer apoio para a capacitação inicial e em serviço. Garantir que todos os professores tenham formação específica para trabalhar com crianças tanto em ambientes tradicionais quanto não tradicionais. • Melhorar a proporção professor/aluno para melhorar a qualidade.
Fontes primárias: Declarações e Relatórios. Fonte secundária: Declaração de Brasília: disponível em http://www.unb.br/administracao/reitoria/linha_direta/direta69.php			

PERÍODO	DOC. INTERNACIONAL	ABRANGÊNCIA	METAS	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO	AVALIAÇÃO
1979 a 2000	1. Projeto Principal de Educação (PPE); (Criado no México, em 1979, e iniciado em Quito, em 1981)	Regional: América Latina e Caribe	1) Assegurar a escolarização a todos as crianças em idade escolar e oferecer uma instrução geral mínima de 8 a 10 anos; 2) Eliminar o analfabetismo e desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos; 3) Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos através da realização de reformas necessárias.	Oficina Regional da UNESCO (OREALC)	A avaliação final do PPE foi submetida à consideração dos Ministros de Educação na VII reunião do PROMEDLAC (Cochabamba, Bolívia, março, 2001). Neste evento se acordou elaborar novo projeto regional, para os próximos 15 anos (2001-2015), cuja elaboração ficou a cargo de OREALC junto com os Ministros de Educação.
1990 a 2000 e 2000 a 2015	2. Educação para Todos (EPT);	Mundial	Adotou uma “visão ampliada de educação básica” – educação de crianças, jovens e adultos, dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida - e estabeleceu 6 metas para 2000: 1) acesso universal à educação primária; 2) redução da taxa de analfabetismo adulto a metade da taxa vigente em 1990; 3) expandir os programas de desenvolvimento infantil; 4) melhorar os resultados de aprendizagem e assegurando pelo menos 80% de aprendizagem essenciais; 5) ampliar os serviços de educação básica e de capacitação para jovens e adultos; e 6) disseminar informação relevante entre a população através de diversos meios afim de	UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e FNUAP.	A avaliação de fim de década no Fórum Mundial de Educação (Dakar, abril 2000), donde se decidiu estender até 2015 o prazo para cumprir as metas e encarregou a UNESCO de coordenar esta segunda etapa de EPT.

			contribuir a melhorar a qualidade de sua vida.		
--	--	--	--	--	--

PERÍODO	DOC. INTERNACIONAL	ABRANGÊNCIA	METAS	INICIATIVA/COORDENAÇÃO	AVALIAÇÃO
Desde 1991	<p>3. O Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE)</p> <p>Integra o Plano de Ação Hemisférico acordado em 1994 na Cúpula de Miami a I Cúpula das Américas, cujo objetivo era a integração hemisférica e a constituição de uma Área de Livre Comercio das Américas (ALCA).</p>	Continental (o continente americano, excluída Cuba).	<p>Na reunião de Miami 10 pontos foram acordados: 1) Acesso universal a uma instrução preliminar da qualidade, com uma taxa da conclusão do 100%; 2) acesso no mínimo de 75% dos povos novos à instrução secundária; 3) Eliminação do analfabetismo, 4) qualificação profissional do indivíduo, técnicos e dos trabalhadores do ensino; 5) aumentar o acesso e para fortalecer a qualidade da instrução superior; 6) estratégias para superar as deficiências de nutrição dos estudantes através da descentralização; 7) escolas com financiamento apropriado e a participação dos pais da família, dos líderes educacionais, comunitários e dos empregados civis governamentais; 8) revisão e para atualizar os programas existentes da qualificação; 9) criar uma associação do hemisférica a fim contar em um fórum de consultores dos governos, de ONGs internacional, de industria, de doadores e de organismos, para reformar as políticas e para orientar</p>	Iniciativa lançada por Estados Unidos. Coordinan México, Chile y Estados Unidos. Participan: OEA, Banco Mundial, BID y CEPAL.	Metas até o ano de 2010. O PAHE foi ratificado e enriquecido II Cúpula (Santiago, abril 1998) e na III reunião de Cúpula (Québec, abril 2001). A educação foi uma das 23 linhas de trabalho acordadas na Cúpula de Miami.

			<p>mais eficientemente os recursos, e 10) Reafirmar os compromissos da Cúpula World-wide Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e da IV conferência World-wide sobre a mulher (Beijing, 1995) que questionaram o universal à instrução.</p>		
--	--	--	---	--	--

PERÍODO	DOC. INTERNACIONAL	ABRANGÊNCIA	METAS	INICIATIVA/ COORDENAÇÃO	AVALIAÇÃO
Desde 1991	4. As Conferências Ibero-americanas de Educação – CIE.	Ibero-americana - 21 países que falam espanhol e português, 19 na região e 2 na Europa: Espanha e Portugal.	A educação tem um lugar importante nestas reuniões de Cúpulas.	Agência Espanhola para a Cooperação Internacional (AECI) e coordenação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).	Delas derivam diversos acordos e ações, mas não adotam a forma de um plano de ação com metas e prazos específicos
<p>Fontes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. UNESCO-OREAL. Disponível em http://www.unesco.cl/port/biblio/ediciones/69.act?menu= 2. UNESCO: Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf 3. OEA/ Sistema de Información de las Cumbres de las Américas. Disponível em: http://www.summit-americas.org/esp/procumbres.htm 4. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Disponível em http://www.oei.es/cumbres.htm 					