



TRABALHO DOCENTE: DESDOBRAMENTOS E NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO

Ieda Maria Kleinert Casagrande¹ - UFSM

Etiane Fagundes Braga Balsan² - UFSM

Resumo:

Neste trabalho tecemos algumas considerações sobre a formação docente no Brasil e de que forma tem se desenvolvido as condições de formação e de trabalho. Buscamos, a partir da história da formação, analisar a reconfiguração e transformações do Estado brasileiro como parte da lógica de políticas estruturais e setoriais, conhecidas como reformas e, no âmbito das políticas públicas educacionais, a formação que converge como mediadora do processo de crescimento econômico e de redução da pobreza. Na perspectiva dessa ordem que se fundamenta na ideia de modernização que caracteriza o conjunto de transformações apoiadas no poder econômico, reorienta as relações de trabalho e define o novo perfil para a docência para escola pública. A análise tem como base a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico no campo da formação docente. Os resultados evidenciam a centralidade da formação docente cujo aporte epistemológico atrela-se aos preceitos e pressupostos da pedagogia do capital.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação; Formação; Trabalho Docente.

Introdução

No presente trabalho pretendemos apresentar através da história da formação docente no Brasil algumas das transformações da sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos no que se refere ao processo de formação para o trabalho docente. A abordagem apresenta momentos da história da educação brasileira que podem confirmar certa preocupação para com a formação de professores. No âmbito das políticas públicas educacionais busca projetos e programas financiados por Organismos Internacionais Multilaterais³ que no plano de

¹ Doutoranda do PPGE-UFSM

² Mestranda do PPGE-UFSM

³ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização dos Estados Americanos (OEA); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

reconfiguração e transformações do Estado brasileiro se apresentam como parte da lógica de políticas estruturais e setoriais mais conhecidas como reformas do Estado e que tem a educação escolar, e especialmente, a formação docente como uma integrante destacada na lógica dos empréstimos e dos ajustes estruturais e setoriais. A premissa da centralidade da formação docente está compreendida como uma estrutura determinante para o rearranjo da sociedade, principalmente, porque é entendida como mediadora do processo de crescimento econômico e da redução da pobreza.

A reforma no Brasil foi resultado da difusão das políticas de ajustes do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do Fundo Monetário Internacional (FMI). Os empréstimos de ajustes estruturais e setoriais autorizados pelo BIRD a partir dos anos 1980 vão se constituir em regras de condicionalidades para os empréstimos a projetos para educação escolar brasileira, particularmente, para Educação Básica que, a partir dos anos 1980, se insere no espírito de relações econômico financeiras. Segundo Nogueira, Figueiredo e Deitos,

“há indícios de que desde o início dos anos oitenta, há estratégias do BM para modificar contratos na estrutura produtiva dos países periféricos, condicionando as políticas econômicas destes países à incorporação de suas políticas macroeconômicas, administrativas e institucionais para firmar contratos/empréstimos para setores da economia em geral e particularmente para Educação Básica”(NOGUEIRA; FIGUEIREDO; DEITOS, 2001, p. 129).

É neste contexto que o cenário de tempos novos é regido pela nova ordem mundial, e apresenta um conjunto de modificações pautadas na globalização da economia. No campo educacional, a adoção da nova ordem se fundamenta na ideia de modernização, que caracteriza o encadeamento de transformações, cujo apoio e determinação do poder econômico, reconfigura as relações de trabalho, definindo e recomendando outro perfil de docente para atuar na escola pública.

A formação docente no Brasil: desdobramentos da história

Na história da formação docente no Brasil, segundo Saviani (2009, p. 143) não houve manifestações explícitas de preocupações com a questão da formação de professores. Esboçaremos aqui algumas mostras de momentos em que a formação apareceu, ou como preocupação mais ampla, ou como um movimento mecânico advindo do andar dos momentos históricos.

Da chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, até 1759, ano da expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal, os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil. Os jesuítas fundaram colégios para a formação gratuita de sacerdotes para a catequese, subsidiados pelo Estado português e a escolarização no Brasil-Colônia teve como função catequizar e instruir os indígenas. (RIBEIRO, 2001). O rápido crescimento da obra educativa da Ordem Jesuítica, fez com que o Padre Inácio de Loyola abrisse em Roma uma instituição similar à Escola Normal Superior que serviria para preparar dentre os próprios estudantes os futuros professores. Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil a estrutura e a organização do sistema educacional ficaram à deriva, apesar da implantação do ensino público financiado pelo Estado. Como resultado, houve o desmantelamento da educação sem que fossem criados mecanismos para dar continuidade ao trabalho educacional. Após treze anos (em 1772) foram instituídas as aulas régias⁴ de primeiras letras, de gramática, de latim e de grego nas principais cidades. Já o ensino preparatório de humanidades tendia a simplificar-se, o que acabou resultando num relaxamento que repercutia na qualidade da preparação dos letrados. Contudo, sem sistematização e sem pessoal docente em quantidade e qualidade suficiente, a instrução ficou limitada. Caracterizado principalmente pela pedagogia de porte instrumentalizador e técnico, a instrução no período jesuítico expressava-se na escola de ler, escrever e contar, cujas influências repercutem na estrutura da instrução pública em processo de instalação no período imperial.

A primeira tentativa de instituir uma escola para formar professores no Brasil se deu em 1º de março de 1823. Em verdade, foi a implantação da primeira escola pública no Brasil. A então Escola de Ensino Mútuo fora instalada nas dependências da Escola Militar no Rio de Janeiro. Foi a primeira forma de preparação de professores nas escolas de ensino mútuo instaladas, instruindo-os no domínio do método e no ensino das primeiras letras.

Em 1827, a Lei de 15 de outubro, em seu artigo 4º, descreve que as escolas serão de ensino mútuo e os professores que não tiverem instrução devem fazê-la “em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (Lei de 15 de outubro, 1827, p. 71-72).

Outro registro específico sobre formação docente se dá a partir do Ato Adicional de 1834.

⁴ As aulas régias eram aulas avulsas e que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas, pelas quais uma parcela da população continuava se preparando para estudos posteriores na Europa (XAVIER; RIBEIRO, 1994).

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária foi colocada sob responsabilidade das províncias. Para a formação dos professores foram criadas as Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro criou em Niterói, em 1835, a primeira Escola Normal do país. As províncias seguiram o caminho: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (SAVIANI, 2009).

A formação oferecida pela Escola Normal compreendia: ler e escrever pelo método Lancasteriano; realizar as quatro operações matemáticas e proporções; dominar os conhecimentos da língua nacional; elementos de Geografia e princípios de moral cristã.

Nas décadas de 1830 e 1840, a ideia de escola normal enfraqueceu, porém não desapareceu. Voltaria a ocupar os espaços nas discussões e nos documentos, a partir de meados da década de 1850. Pelo artigo nº 19, da lei nº 1.127 de quatro de fevereiro de 1859, a Província do Rio de Janeiro reabriu a escola normal, mas a sua implantação definitiva só se deu em 1862. O objetivo da escola normal no artigo 84, do regulamento de 30 de abril de 1862 seria o de habilitar na teoria e na prática, intelectual e moralmente, os cidadãos que se destinariam ao magistério da instrução primária (CASTANHA, 2008).

O Presidente da Província do Rio de Janeiro Couto Ferraz desativa Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a por professores adjuntos que atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. O caminho não prosperou, os cursos normais continuaram a ser instalados, e a Escola Normal de Niterói foi reaberta em 1859.

Saviani (2009) assevera que o aparecimento dos institutos de educação foram idealizados como espaços de ensino e pesquisa para uma educação de inspiração escolanovista. As principais iniciativas ocorreram no Distrito Federal e em São Paulo. O primeiro, criado por Anísio Teixeira em 1932 e, o outro em 1933 por Fernando de Azevedo. Em 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, na qual o currículo incluía no primeiro ano as disciplinas de biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação; introdução ao ensino, que contemplaria três aspectos: princípios e técnicas; cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; prática de ensino caracterizada pela observação, experimentação e participação.

Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia o jardim de infância, escola primária e escola secundária para experimentação, demonstração e prática de ensino. Possuía ainda instituto de pesquisas educacionais; biblioteca central de educação; bibliotecas escolares; filмотeca; museus escolares e radiodifusão.

Já o Instituto de Educação criado por Fernando de Azevedo em 21 de fevereiro de 1933, era composto por jardim da infância, escola primária e secundária, escola de professores, centro de psicologia aplicada à educação, e centro de puericultura. Nessa ocasião, o ensino normal foi elevado a nível superior, e a escola que durante mais de oitenta anos formara professores primários começou a se diferenciar. Além da separação entre escola propedêutica e profissional, havia cursos para professores primários, professores secundários, para a formação de administradores escolares e o curso de aperfeiçoamento.

Com o golpe militar de 1964 algumas adequações no campo educacional tiveram que ser efetivadas em função das mudanças que houve na legislação de ensino. A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando inclusive sua denominação para primeiro e segundo grau. Na nova estrutura foi retirada a Escola Normal, aparecendo a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. A habilitação específica do magistério foi organizada em modalidades: uma, com a duração de três anos habilitando a lecionar até a 4ª série; e outra, com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta com três anos de duração, ou plena com quatro anos.

Nesse quadro de incumbências, coube ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, a formação dos especialistas em Educação, compreendendo em tal formação a administração escolar, os orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Na década de 90, a nova LDB 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, referenda no Artigo 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Tal feito esboça outra alternativa à formação de professores para a pedagogia e licenciatura: a criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. A nova LDB sinalizou que os institutos

superiores de educação seriam instituições de nível superior de “outra” categoria, pela via de cursos de curta duração (Saviani, 2008, p. 218-221).

Profere ainda o documento que, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Ibidem). Nesta direção os Institutos Superiores de Educação se constituem em alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, pois conforme Saviani (2008) é possível fazer tudo o que os cursos de graduação fazem porém, de forma mais aligeirada, com recursos substancialmente menores, com cursos de curta duração.

A história certamente não escamoteia as convenções e os preceitos que envolveram a política para formação docente no Brasil. Ela apresenta antes, compreensões diferenciadas e relacionadas aos períodos/ momentos político-econômico-sociais que perpassam e determinam o caráter da formação e atuação pedagógica no espaço escolar. Nesse viés, no próximo bloco, apresentamos as políticas educacionais dos anos 90 com regulamentações no âmbito legislativo que vão intensificar a mudança na qualidade da educação brasileira e na formação dos professores.

A formação docente no contexto das políticas públicas educacionais na década de 90

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro tem experimentado um processo de redefinição e de reformas que a princípio aparentam estar centradas no aspecto administrativo-institucional que internamente tem implicações no âmbito econômico, político e ideológico e acaba por redefinir as funções do seu próprio aparato estatal em todas as suas dimensões. O Estado brasileiro, a partir dos anos 1930, passou de incansável agente político contra o atraso, para nos anos 1950 figurar como agente econômico revestido da fantasia desenvolvimentista, ampliado para além de suas condições financeiras e operativas. O fato contribuiu para as sucessivas crises econômicas e trouxe a necessidade de reformas para agilização e ampliação das capacidades de desempenhar as funções que eram de sua competência. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2003).

Os anos 80 foram marcados pela proposição e financiamento de políticas econômicas, culturais e educacionais pelo Banco Mundial e Organismos Internacionais Multilaterais em nível nacional, pela via dos governos estaduais e municipais, com destaque para políticas

educacionais de combate a evasão e repetência. Emergiam também naquele período reivindicações na mesma direção daquelas advindas dos movimentos sindicais e populares. O discurso globalizador era aparentemente convergente, contudo, descolado das condições históricas concretas, disfarçava os objetivos distintos, ou seja, que a sociedade brasileira defendia a escola pública e políticas públicas para a promoção de um ensino de qualidade, capaz de afrontar o fracasso escolar e assegurar o acesso e a permanência da criança na escola pública, e já as discussões e exigências internacionais indicavam padrões de qualificação e reestruturação produtiva diante da globalização da economia, as quais propunham alternativas para resolver os problemas estruturais da educação e questões gerais no âmbito da produção. (TOMASI; WARDE; HADDAD, 2007).

Na década de 1990, mais precisamente em 1995, um documento da Presidência da República intitulado “Plano Diretor da Reforma do Estado” apresentava a proposta de reconstrução e redefinição da administração pública a partir de bases modernas e racionais. As transformações adotadas a partir de 1995 pelo governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), aspiravam tornar o Estado brasileiro eficiente, rápido, flexível e apto para atender as novas demandas sociais geradas pela abertura dos mercados, a globalização e mudanças nas relações sociais. Dentro deste contexto de transformações, o governo propôs e adotou a Reforma do Estado, tendo como instrumento legal o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro-PDRAE*.

Como as estratégias modernizantes no campo político, econômico e administrativo eram um paliativo para enfrentar a crise e reconfigurar o Estado, o Plano Diretor se constituiu na estratégia central para a reforma do próprio Estado, assim “a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia (PDRAE, 1995, p. 6)” e para resolver problemas fundamentais o ajustamento fiscal duradouro; as reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; a reforma da previdência social; a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais e a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (PDRAE, 1995).

Por fim, o plano diretor caracterizou e distinguiu os quatro setores que deveriam compor o aparelho do Estado: *a) Núcleo Estratégico do Estado* - corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É

o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas. *b) Atividades Exclusivas* - é o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. *c) Os Serviços Não Exclusivos* - corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado, a dele neste setor justifica-se porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. *d) Produção de Bens e Serviços para o Mercado* - corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura. Estão no Estado porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, ou porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida (...) (BRASIL, 1995, p. 41-42).

Diante de tais estratégias é perceptível que para efetivação das políticas públicas, a sociedade brasileira teria de resolver problemas de ordem política, econômica e social, porque conforme o anunciado, a crise do Estado brasileiro é uma crise de competitividade econômico-social e financeira. A sugestão de ajustamento estrutural⁵ e social do país deveria acontecer pela via dos empréstimos condicionados para assim cobrar dos países endividados maior rigor e sustentabilidade fiscal e financeira aos empréstimos efetuados pelo capital financeiro internacional.

⁵ “O novo enfoque, chamado de ajuste estrutural, pretende desencadear as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. A proposta desse ajuste resume-se, para o chamado curto prazo, em diminuir déficit fiscal reduzindo o gasto público, aplicar uma política monetária restritiva para combater a inflação e fazer prevalecer uma taxa de juros “real e positiva” e um tipo de câmbio “real adequado”. A médio prazo os objetivos seriam transformar as exportações no motor de crescimento; liberalizar o comércio exterior; atenuar as regulações estatais maximizando o uso do mercado; concentrar o investimento no setor privado, comprimindo a presença do setor estatal, e promover uma estrutura de preços sem distorções”(...) SOARES, L.T. R. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 14 e 15.

A outra sugestão do Banco Mundial para resolver o problema da crise do Estado está no documento intitulado, *O Estado num mundo em transformação*, onde apresenta os conceitos e a receita para o Estado eficiente, e a função que ele ocupa como componente da crise. Os cinco tópicos para que efetivamente ocorra um desenvolvimento sustentável do Estado é, principalmente, o desenvolvimento de uma base jurídica; um clima político propício; investimentos em recursos humanos e infraestrutura; proteção aos grupos frágeis e vulneráveis; e, proteção ao meio ambiente natural.

Tais análises se tornaram essenciais para o entendimento da política educacional existente no Brasil que perpassa pela crise e reforma do Estado, pela crise econômica e, fundamentalmente, pela crise social, tendo como prioridade a educação básica com e o alívio da pobreza.

Em uma sociedade capitalista o Estado através de suas políticas sociais contribui para administrar a miséria na medida em que dissimula seus conflitos. Neste sentido, é possível dizer que as políticas sociais e educacionais são mediadoras das tensões e dos interesses do Estado capitalista. Deitos, 2005 afirma ser a

(...) política educacional, uma componente da política social, insere-se no âmbito do processo de desenvolvimento social engendrado pela ordem capitalista, e como tal, está imbricada imediata e mediadamente no metabolismo dessa sociedade, e não pode, contraditoriamente, existir sem a sustentação direta ou indireta do Estado. E, como uma política social, só pode existir porque o Estado capitalista se reproduz também nela, congregam nos seus limites e possibilidades as contradições que perpassam a luta de classes como mediações e tensões sociais, econômicas e ideológicas que, afloradas e canalizadas sob o comando deste aparato estatal capitalista, são tratadas como possibilidades históricas generalizáveis e eticamente aceitáveis (DEITOS, 2005, p. 328).

Em conformidade com o exposto, a centralidade da formação docente nas políticas apresentadas pelo Banco Mundial toma corpo a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, março de 1990. A Conferência foi o marco para o início das reformas político-educacionais nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo (Bangladesh, *Brasil*, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). As reformas objetivavam consolidar os princípios acordados na Declaração e articulados ao Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”, que ao longo da década de 1990 realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa sob a coordenação da UNESCO. (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O documento da conferência proferia que a educação básica deve desenvolver as Necessidades Básicas de Aprendizagem - NEBA que abrangem os *instrumentos* essenciais para a aprendizagem: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas; e os *conteúdos* básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. As NEBA são consideradas essenciais para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e para ensiná-los a aprender a aprender. Conforme o documento, somente uma educação pautada nessa perspectiva poderia dar conta dos desafios que se apresentam para o século XXI, cuja característica fundamental se expressaria no volume de informação disponível no mundo contemporâneo, que estaria crescendo em ritmo acelerado e agregado aos avanços da capacidade de comunicação do mundo globalizado. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

No que diz respeito à formação docente, as recomendações do Banco Mundial são basicamente investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento.

Assim sendo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Para resolver os problemas com o custo o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Na mesma direção, o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenado por Jacques Delors, publicado no Brasil no ano de 1998 com o título Educação: um tesouro a descobrir, discorre sobre as necessidades e tendências essenciais para formação dos indivíduos no enfrentamento de problemas de natureza social, cultural, econômica e política. Tais enfrentamentos, específicos do novo século, reforçariam o papel da educação na preparação dos indivíduos e, na formação docente a implementação da reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países.

Delors apresenta no documento um conceito de educação mais eficaz à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança. A educação proposta é

erigida sobre quatro pilares⁶ resumidores de como deve ser formado o educando. No Brasil os pilares estão no documento de Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) com destaque para o “aprender a aprender” como competência de excelência que cabe a escola desenvolver no aluno.

Com relação à preparação do professor, o relatório endossa o documento do Banco Mundial, propondo o modelo da profissionalização⁷ pautado pela formação por competências. Para melhorar a qualidade e a motivação dos professores sugere algumas medidas e destaca a formação contínua de professores pela via do ensino a distância, por ser uma fonte de economia e permitir ao professor continuar em serviço, “pode ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos” (...) (DELORS, 1998, p.160). A educação sob esta perspectiva se reflete no rearranjo da sociedade capitalista ao reivindicar para a educação a recomposição de elementos aos já existentes, noções básicas de higiene, de cálculo, leitura, escrita, regras de convivência social, formação de indivíduos. Nesses termos, a educação é concebida como condição essencial para construção da cidadania e preparação para o mercado de trabalho, para o que, se faz necessário um currículo que priorize a aquisição de habilidades mínimas e competências específicas, cujas finalidades não ultrapassem a administração da pobreza, componente imprescindível para estabilidade política e social.

No Brasil, a política educacional associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica teve início na era Collor e se fortaleceu nos governos de FHC (Fernando Henrique Cardoso). A educação como elemento principal para a erradicação da pobreza e retomada do crescimento e desenvolvimento econômico do país, alinha-se com as orientações dos organismos multilaterais. Para Shiroma e Evangelista, (2003, p. 87)

⁶ O **aprender a fazer** refere ao ultrapassado modelo de qualificação profissional frente às características de formação do trabalhador exigidas pelos novos processos de produção. Os processos demandam domínio cognitivo e informativo dos sistemas, tanto para as tarefas de produção, quanto para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, o que por sua vez remete ao **aprender a conhecer**. O **aprender a ser** pauta-se pelo desenvolvimento total da pessoa como dever da escola. É uma exigência do mundo que é dinâmico e em constante transformação, onde as qualidades humanas devem ser capazes de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. O **aprender a viver juntos**, o quarto pilar da educação, é fundado na concorrência e no sucesso individual, orienta para a educação institucionalizada com base a “compreensão do outro e a percepção das interdependências e as possibilidades de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, visa o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1998, p.89-102). Em 1998 na XXVIII Conferência Mundial sobre o Ensino Superior em Paris foi lançado o quinto pilar, **aprender a empreender**.

⁷ Para saber mais sobre este consultar SCALCON, Suze. **Perspectiva**. v. 26, n. 2, 489-521. Florianópolis, 2008. Na Lei nº 9.394/1996, a formação docente recebeu um capítulo especial no Capítulo XVII “Dos **Profissionais** da Educação” que trata da formação de professores. (Grifo nosso).

documentos nacionais apresentam uma leitura particular da reforma educacional tendo como polos principais a prática escolar e seus correspondentes, o livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, a relação professor-aluno e a formação docente. A estratégia do governo FHC era focar na produção de documentos, diretrizes e programas para adequar o sistema educacional e as administrações escolares à cobrança por resultados baseados na qualidade total, e a outra etapa visava à lógica da organização escolar, práticas educativas e mudanças no sistema de formação docente.

O professor será a partir daí o protagonista que deverá garantir a consecução dos objetivos planos de ação de programas elaborados e já previamente definidos nos estados e municípios. O professorado pode assumir papel modificador da situação, desde esteja conscientizado do que ocorre. Tal discurso aparentemente velho continua atuante e atual. Os pilares sustentam as tecnologias educacionais e o não tão novo conceito, a educação permanente, ou seja, há uma nova forma de mostrar que a educação não se dá somente através da escola, ela se dá também e principalmente fora dela, através dos meios de comunicação de massa.

Por fim, a questão que nos parece provocadora no âmbito das análises empreendidas no texto é a forma pela qual se pretende atingir os objetivos propostos pela reforma educacional num mundo altamente informatizado e competitivo, que exige o desenvolvimento de capacidades de comunicação, raciocínio lógico-matemático, criativo articuladas aos conhecimentos múltiplos conforme proclamados nos documentos oficiais. De que forma será possível alcançar pela via da autoeducação uma sistematização de conhecimentos e consciência tão potencial de si e do outro? Como chegar a excelência de aprendizagens requeridas pela reforma sob a égide da individualidade e das visões de mundo, principalmente, em se tratando do processo de aprendizado e desenvolvimento humano? Ultrapassar as dificuldades sociais, as restrições teóricas e ainda assim conquistar o pensar crítico, criativo e transformador das realidades sociais apesar das reformas, parecem ser caminho desafiador para o professor da educação básica no Brasil. Entre outras coisas, isso sinaliza que é preciso transpor e romper com a verticalidade e a centralidade das reformas em âmbito legal e organizacional no que se refere ao trabalho da escola e da educação como estratégia de aprendizagem para empregabilidade. É primordial que se assuma a formação dos alunos de forma mais sistemática e duradoura, de modo que ao se apropriarem e assimilarem os conteúdos e instrumentos básicos da cultura humana, possam também difundi-la. Caso contrário, continuar-se-á no âmbito do trabalho docente aceitando e reproduzindo o que é instituído em termos de educação pela sociedade capitalista.

Referências

BANCO MUNDIAL. Estratégia de assistência ao país. (Relatório n. 20160-BR, 06 de março de 2000). **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil (2000-2003)**. Brasília: Rede Brasil, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971, LEI 5692\71. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 11 de janeiro de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC: Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em 19 de janeiro de 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciaturas.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.115, de 10 de Agosto de 1999. **Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação**. *Educação e Sociedade*, v.20 n.68, Campinas dez. 1999.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do **Decreto Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso: 19 out. 2003.

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

CASTANHA, A. P. **Escolas normais no século XIX**: um estudo comparativo. Revista HISTEDBR On-line, n.32, Campinas, 2008.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 2005.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, J.C. **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. São Paulo: Autores Associados: 2001.

NOGUEIRA, F.M.G.; FIGUEIREDO, I.M.Z.; DEITOS, R.A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE\PROEM e as orientações do BIRD\BID. In: NOGUEIRA, F.M.G. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

- NOGUEIRA, F. M.G.; RIZZOTTO, M.L.F. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.
- OLIVEIRA, D. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RIBEIRO, M. L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- _____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. n. 40, v. 14, 2009.
- _____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do centro de Educação. v. 30, n. 2. Santa Maria: UFSM, 2005. <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>
- SCALCON, S. **O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado**. Perspectiva. v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. Florianópolis, 2008. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 11 de janeiro de 2012.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. ; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M.C.M. de. **Illuminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOARES, L.T. R. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TANURI, Leonor. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. N. 14, 2000.
- TOMMASI, L. de.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.
- VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.
- XAVIER, M. E.S.P.; RIBEIRO, M. L. **História da educação**. São Paulo: FTD, 1994.