

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE
As concepções reveladas nos discursos dos docentes**

DAGMAR DNALVA DA SILVA BEZERRA

**GOIÂNIA
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE
As concepções reveladas nos discursos dos docentes**

DAGMAR DNALVA DA SILVA BEZERRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, vinculada à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

**GOIÂNIA
2007**

DAGMAR DNALVA DA SILVA BEZERRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE
As concepções reveladas nos discursos dos docentes

Dissertação apresentada para Defesa em 25 de agosto de 2007, à Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
Presidente da Banca

Prof^a Dra. Iria Brzezinski

Prof^a Dra. Walderês Nunes Loureiro

DEDICATÓRIA

A você Mãe, **Aládia Augusta da Silva**, ser superior que me ensinaste a ser melhor, sendo mais humilde, amando mais, perdendo mais e sendo mais tolerante com aqueles que nos fazem perder a calma.

A você Filho, **Leonel Nicolas da Silva Bezerra**, gênio indomável, que a cada dia me ensina a ser mãe, a ser jovem e ser paciente, a acreditar e ter fé que o melhor sempre está por vir.

A você, meu Pequeno Príncipe, **Ian Matheus da Silva Bezerra**, que a cada dia me encanta e me envaidece por tê-lo como filho, como companheiro e como fonte de inspiração constante.

E aos meus irmãos e irmãs que sempre acreditaram e torceram por mim sem cobrança alguma: **Ivonete-Vandair**, **Wagner-Rose**, **Djanira-Antônio**, **Rosa-Sebastião**, **Noemi**, **Miriã**, **Júnias-Ronaldo**, **Marluza-Nelcides** e **Janete**.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza que pacientemente me orientou nessa caminhada; às professoras Dra. Iria Brzezinski e Dra. Walderês N. Loureiro que prontamente aceitaram auxiliar-me neste momento de incertezas e expectativas de produção; aos colegas de mestrado Sebastião e Suelayne que sempre ouviram minhas constantes angústias; ao meu sobrinho Helder Paulo que sempre me motivou e foi revisor dos capítulos e tradutor do resumo para o inglês; ao assessor técnico da SEE/GO Prof. Dr. José L. Domingues e as técnicas educacionais: Luciane, Margarida, Isabella, Mirna, Gricélia, Lia, Maria José, Eleuza e Evânia; à diretora do Pólo Universitário da UEG – Aparecida de Goiânia: Eleuza G. Silva, bem como aos professores-formadores que participaram desta pesquisa; ao grupo gestor e aos professores-alunos do colégio estadual de Aparecida de Goiânia, através das professoras Neila H. G. dos Santos e Gilvaci A. Bandeira; à professora Moêmia que me auxiliou na busca por documentos do Projeto (Convênio I); às secretárias do Programa de Pós-Graduação: Rosângela, Rosa e Ana Paula; aos professores que conosco compartilharam seus conhecimentos: Ivone Garcia, Nelson Amaral, Giovani Burgarelli, Valter Guimarães e João Ferreira; à Aládia, mãe e porto seguro de todas as minhas jornadas; à SEE/GO que me concedeu licença para desenvolver este trabalho; àqueles que em algum momento dispensaram atenção ao meu caminhar em busca desse objetivo; e, àquele que foi meu divã, meu travesseiro, meu (anti)stress, meu sossego e meu porto seguro.

Sempre serei grata a todos vocês!

Diferentemente de outras fontes de riqueza, o conhecimento não desgasta com o uso e pode ser sempre ampliado. Uma vela, que com sua chama acende uma outra, não se apaga; juntas, ambas aquecem e iluminam. Um conhecimento não está perdido para quem o transmite; ao contrário, enriquece a todos aqueles que com ele se relacionam.

DIAS SOBRINHO, 2005, p. 83.

RESUMO

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE: As concepções reveladas nos discursos dos docentes.** 2007. 232 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

Pretendemos apreender as concepções de educação, de formação e de professor do Projeto LPPE e dos discursos dos participantes deste programa de formação. O Projeto se desenvolveu em cursos de licenciatura parcelada, em tempo aligeirado, visando formar um professor reflexivo, pressupondo a prática como geradora de reflexão. A pesquisa, na linha “Formação e Profissionalização Docente”, foi realizada a partir da revisão bibliográfica, tendo como referencial teórico: BRZEZINSKI, CONTRERAS, DIAS SOBRINHO, LIBÂNEO, LOUREIRO, PIMENTA e outros; análise documental do Projeto e legislação nacional; e, pesquisa de campo, estudo de caso, no PU/UEG e em uma escola estadual, ambos em Aparecida de Goiânia/GO, através de entrevista estruturada. Os dados resultantes da pesquisa foram analisados sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. As concepções apreendidas revelaram que o Projeto foi implantado para atender a legislação vigente sem, contudo, formar no professor a concepção de reflexividade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Licenciatura parcelada; Concepções dos docentes.

ABSTRACT

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. **TEACHERS FORMATION IN THE LPPE PROJECT: The revealed visions in the teacher's discourses.** 2007. 232 f. Thesis (Post-Graduation Program of Education) – School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2007.

This thesis aims to understand the education views, the formation and the teacher in the LPPE (Portuguese acronym for State Parceled out Full *Licenciatura* degree) Project as well as in the participants' discourses of this formation program. The Project has been developed in Parceled out *Licenciatura* degree, in a fast way, with the goal of forming a reflexive teacher, having in mind the practice as a generator of reflection. The research, in the "Formation and Teacher Professionalization" investigation area of study in the School of Education, was made through a bibliographic revision of theorists such as BRZEZINSKI, CONTRERAS, DIAS SOBRINHO, LIBÂNEO, LOUREIRO, PIMENTA and others; documental analyses of the LPPE Project and the national legislation; and, field research and case study through structured interview in the University Campus of the Goiás State University and in a state school, both in Aparecida de Goiânia, Goiás. The data from the research were analyzed under the perspective of the dialectic-historical materialism. The comprehended conceptions revealed that the Project was implemented as an answer to the in force legislation without, however, forming the concept of reflexivity in the teacher.

Key-words: Teacher's Formation; Parcel out *Licenciatura Degree*, Teacher's conceptions.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O CENÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO: AJUDA OU INTERFERÊNCIAS?	25
1.1 – Globalização (ou mundialização) da economia	26
1.2 – Neoliberalismo: o “novo” nas políticas públicas e a retomada dos velhos esquemas liberais	34
1.3 – Políticas educacionais e o apoio de organismos multilaterais	40
1.3.1 – O Banco Mundial e as políticas educacionais	41
1.3.1.1 – Educação: do BaMco para o trabalho	48
1.3.1.2 – Formação de professores e as políticas educacionais	53
1.3.2 – A UNESCO e a Década da Educação	60
CAPÍTULO II – O CENÁRIO EDUCACIONAL NO BRASIL: AS REFORMAS, OS PLANOS E OS PROGRAMAS	69
2.1 – Diretrizes e bases para a educação nacional: o que a lei propõe?	71
2.1.1 – Os profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	74

2.1.2 – Lei Complementar estadual nº 26/1998: a educação, a formação de professores e o profissional da educação em Goiás	76
2.2 – Plano Nacional de Educação: expectativas sobre as intenções	80
2.3 – Diretrizes para a Formação de Professores	85
2.3.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais: um caminho proposto pelos educadores	86
2.3.2 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores: a legislação em vigor	89
CAPÍTULO III – O PROFESSOR REFLEXIVO: TEORIAS, PRÁTICAS E CRÍTICAS	98
3.1 – “Um pote de ouro no fim do arco-íris”: a teoria do professor reflexivo para o Projeto LPPE	99
3.1.1 – As concepções que fundamentaram o Projeto LPPE	100
3.2 – Ação-reflexão-ação: a teoria do professor reflexivo	111
3.3 – Críticas à hipertrofia do pragmatismo	118
3.4 – A intersecção entre a teoria e a prática: o professor crítico reflexivo	123
3.5 – Apontando para um caminho	126
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFESSOR: O QUE DIZEM OS DOCENTES FORMADORES E ALUNOS?	129
4.1 – O Projeto LPPE: os convênios, a proposta de formação inicial e a execução	130
4.1.1 – O contexto histórico da educação: o que dizem os documentos do Projeto LPPE?	131
4.2 – Apreendendo as concepções	142
4.2.1 – Caracterização do campo de pesquisa	146
4.2.2 – Os professores-formadores e os professores-alunos: quem são eles? ...	151
4.3 – O Projeto LPPE em ação: as concepções	155
4.3.1 – As diferentes concepções dos professores-formadores	155
4.3.2 – As diferentes concepções dos professores-alunos	169

4.4 – Em busca do professor reflexivo	181
4.4.1 – Formar o professor reflexivo: o que os professores-formadores dizem sobre isto?	182
4.4.2 – Ser um professor reflexivo: as formulações dos professores - alunos sobre o tema	185
4.5 – Uma possível síntese	190
PALAVRAS FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
ANEXOS	214
Anexo A – Roteiro de Entrevista Estruturada: Professor-formador da UEG	214
Anexo B – Roteiro de Entrevista Estruturada: Professor-aluno do CEJAA	216
Anexo C – Tabelas 9, 10 e 11	218
Anexo D – Quadros 1 a 14	221

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AGCS** – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATT, em inglês).
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ASTE** – Departamento de Assessoria Técnica (da SEE).
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.
- BM** – Banco Mundial.
- CEB** – Câmara de Educação Básica (do CNE).
- CES** – Câmara de Educação Superior (do CNE).
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CP** – Conselho Pleno (do CNE).
- DREA** – Delegacia Regional de Ensino de Aparecida de Goiânia.
- Embratel** – Empresa Brasileira de Telecomunicações.
- EAP** – Estratégia de Ajuda ao País.
- EUA** – Estados Unidos da América (USA, em inglês).
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUESA** – Fundação Universidade de Anápolis.
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.
- ISEs** – Institutos Superiores de Educação.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LPPE** – Licenciatura Plena Parcelada Estadual.
- MEC** – Ministério da Educação.
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OMC – Organização Mundial para o Comércio.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

ProFIP – Proposta de Formação Inicial de Professores.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PU – Pólo Universitário.

REE – Rede Estadual de Educação.

SEE – Secretaria de Estado da Educação.

SESu – Secretaria de Ensino Superior.

SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás.

SINPRO – Sindicato dos Professores do Estado de Goiás.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SUDA – Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação.

TCE/GO – Tribunal de Contas do Estado de Goiás.

UEG – Universidade Estadual de Goiás.

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

UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi um período de grandes transformações no campo das políticas públicas, da educação e, conseqüentemente, no que se refere à formação de professores para atuarem na educação básica. No ano de 1990 a educação foi posta em evidência nas discussões internacionais com a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, Jomtien – Tailândia. Em 1993, ocorreu a Conferência de Nova Delhi – Índia, ocasião em que o Brasil, juntamente com 155 países signatários, assumiu o compromisso de promover a satisfação das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBAs). Nesta década, no campo das políticas educacionais, houve uma crescente e instigante discussão sobre a formação de professores para a educação básica, e uma nova exigência legal de formação de professores em nível superior.

Essa movimentação internacional refletiu no sistema educacional brasileiro, e em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/1996 (LDBEN), pondo em evidência a necessidade de oferta do ensino fundamental a todos, como cumprimento do acordo assinado nas conferências sobre educação, para ser cumprido na “Década da Educação” (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDBEN há uma efervescência em torno da temática “formação de professores”. As discussões passam pelo *locus* de formação, quem deve formar os formadores, em que bases ocorrem essa formação (diretrizes curriculares, carga horária, base comum nacional, EaD, e outras) e se os cursos formam para uma prática reflexiva, para a pesquisa, ou somente para a transmissão de informações produzidas ao longo dos tempos. O tema “formação de professores tornou-se central para atender às novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo

definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista” (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360).

Essas novas exigências: flexibilidade do trabalhador, formação contínua para a empregabilidade (NORONHA, 2002), professor reflexivo e pesquisador, têm se propagado pelo país como um caminho inevitável a ser seguido pelos educadores e pelos gestores da educação escolar, provocando uma reestruturação dos cursos de formação de professores. A reconfiguração da educação, por consequência, dos cursos de formação de professores no Brasil, tem sido uma prática financiada, em parte, pelo Banco Mundial (BM), organismo multilateral que acredita que pela educação básica há possibilidade de *superação da pobreza*¹ dos países em desenvolvimento, segundo seus programas e metas, para continuidade da hegemonia dos países em desenvolvimento. Ou seja, a adesão das nações em desenvolvimento aos modelos econômicos, políticos e sociais propostos pelos países detentores do poder, na atualidade.

Ao longo da última década do século XX, tendo continuidade nesses primeiros anos do século XXI, o que se viu foi a implantação de um pacote de políticas de desvalorização da profissão docente: aligeiramento da formação, criação de novo curso (Normal Superior), novos locais de formação (Institutos Superiores de Educação), e o consentimento de que a formação de professores para a educação básica é o momento de ajustes das políticas educacionais à lógica do mercado, dentro de uma visão econômica capitalista e neoliberal.

O que se constatou como políticas educacionais foram as adequações às orientações descritas nos acordos de assistência técnico-financeira advindas dos organismos internacionais – BM, UNESCO – com a promessa de que o país superará os problemas sociais, dentre os quais, os problemas da família, da escola, do professor, do aluno.

Segundo Freitas (2002), as atuais políticas são caracterizadas de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada e sem preparo do ensino superior, – a Organização

¹ Superação da pobreza ao nível satisfatório para continuidade das relações econômicas de exploração dos países em desenvolvimento, porque um país com taxa alta da população na linha da pobreza, ou abaixo dela, não favorece às relações comerciais pois as relações sociais já entraram em colapso, o que enfraquece o capitalismo e fortalece a barbárie ou as revoluções civis (TORRES, 2000).

Mundial para o Comércio (OMC), organismo internacional, definiu a educação, em especial a superior, como um serviço, portanto, passível de domínio privado² –, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constituindo-se assim em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior necessários.

Quando se pensa numa educação global do educando, nessa nova sociedade de trabalhadores flexíveis, nesse novo mercado de trabalho, logo se pensa na preparação do profissional que irá formar esse novo cidadão, para essa nova sociedade. Essa constatação esclarece, de acordo com Torres (2000), que o professor que deve ser capaz de ajudar seus alunos a desenvolverem a criatividade, a receptividade à mudança e à inovação, a versatilidade no conhecimento, a antecipação e adaptabilidade a situações variáveis, a capacidade de discernimento, a atitude crítica, a identificação e solução de problemas, demanda, minimamente, que ele mesmo tenha aprendido e seja capaz de dominar essas habilidades no seu exercício profissional.

O tema formação de professores reivindica por elaboração de políticas educacionais coerentes com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do conhecimento. O professor é um profissional que atua na base da educação, sua formação, portanto, pressupõe um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento, visto que o professor não é um simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. Ele é um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento sobre seu trabalho. Portanto, “sua atuação no processo constitutivo da cidadania dos alunos é essencial para a superação das desigualdades sociais, à medida que seja refletida nos processos e nos resultados relacionados com a melhoria da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares” (BRASIL, 1999, p. 2).

Se quisermos uma educação de qualidade para todos é necessário pensar em “Aperfeiçoar a preparação de professores e tornar a profissão mais compensatória e respeitável na sociedade” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877). E isso só será possível

² Borja (2002, p. 43) afirma que, “Na última década, pela influência das idéias ultraliberais, os bens mais apreciados pela cultura foram considerados mercadorias. Isso é um grave erro. A educação e a cultura são um serviço público e não um negócio”.

com políticas públicas que possibilitem uma formação integral do professor, o que se contrapõe às políticas que estão em vigor.

A formação de professores é uma exigência da sociedade em geral, uma vez que “a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de educação de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 30). Qualidade é um conceito abstrato, subjetivo, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. No contexto atual uma formação de qualidade é aquela que fornece ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e social) e profissional (capacidade de atuação no mercado de trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas e os efeitos do uso das novas tecnologias da informação.

A qualidade educativa não se limita à racionalidade técnica e instrumental, bem como aos interesses comerciais, mas está concernida também e sobretudo por valores sociais da humanidade. (...) Educação de qualidade é aquela que, ademais de cumprir com rigor os imperativos da ciência, ajuda a construir patamares mais elevados de uma sociedade plural, justa e democrática (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 150).

Sobre a formação de professores, o Brasil pouco considerou o valor desse profissional para a transformação do país. Um professor formado com qualidade é capaz de se situar na sociedade se apercebendo da dinâmica econômica do mundo capitalista globalizado, contribuindo para sua riqueza, e também se posicionando criticamente diante das políticas estabelecidas pelos governantes.

As opiniões dos teóricos (FREITAS, 1999 e 2002; BRZEZINSKI, 1999; DOURADO, 2001; e, OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005) convergem para a constatação de que as políticas educacionais, no país, levam a formação docente para a aprendizagem de técnicas de forma aligeirada. E o que se percebe nas políticas educativas de ajustes implementadas no Brasil, como parte das exigências de modernização impostas pelos organismos multilaterais (BM e Fundo Monetário Internacional – FMI), expressando o ideário neoliberal, sem, todavia, cuidar da qualidade. Numa perspectiva de mudança dessa realidade, o foco passa a ser o que a LDBEN traz como avanços para a educação. A Lei nº 9.394/1996 indica a formação dos

professores da educação básica em nível superior até 2007, como exigência para a educação nacional, quando completa a “Década da Educação” (Art. 87, § 4º). Exigir que a formação do professor fosse de nível superior tem o seu valor, e indica a melhoria da qualidade da educação escolar, ainda que teoricamente, numa resposta à demanda de profissionais para a educação básica, suprida pelas instituições formadoras, dos processos de aligeiramento e comercialização da formação, relativamente cerceados por processos de avaliação que têm sido implantados no Brasil.

A discussão da formação docente a partir de saberes profissionais destaca a questão da qualificação do professor e atribui grande importância ao papel que os cursos de licenciatura devem desempenhar para a melhoria da educação escolar, neste momento da educação nacional (GUIMARÃES, 2004, p. 97-98).

Como contribuição a essa melhoria da educação e qualificação do professor, a idéia da prática reflexiva no exercício da docência é apropriada, ao menos no campo teórico, pelos cursos de licenciaturas. Será esse o caso das novas tendências no campo da formação de professores?

Em 1999, o governo de Goiás³ firmou convênio com a recém criada Universidade Estadual de Goiás (UEG), para oferta da Licenciatura Plena aos professores efetivos da Rede Estadual de Ensino (REE), que atuavam sem a devida habilitação. Segundo os documentos o Projeto surgiu com o objetivo fundamental de “propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e gestão escolar, contribuindo para a transformação nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão no Estado de Goiás” (UEG, 2006, p. 2).

Pelas informações fornecidas pela UEG⁴, o primeiro convênio atendeu, inicialmente, 2050 professores da REE com os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química e Biologia, e que outros convênios foram firmados com o intuito de habilitar pelo menos 80% dos professores “leigos” da REE⁵, que a época chegava a 68% dos professores em exercício nas escolas estaduais de Goiás (SEE, 2005b).

Pensado para atender exclusivamente os professores efetivos do serviço público, esse projeto de formação de professores recebeu o nome de Licenciatura Plena

³ Gestão Marconi Perillo Ferreira Jr. 1999-2002.

⁴ Informações publicadas no site da universidade: www.ueg.br/lpp.htm.

⁵ Informação publicada no Ofício Circular do Gabinete da SEE nº 0044/2003.

Parcelada Estadual (LPPE). Ele se interiorizou e se expandiu por todo o Estado de Goiás e, em 2001, já estava instalado nas 29 Unidades Universitárias⁶ da UEG já existentes e nos 20 Pólos Universitários⁷ criados para atender, prioritariamente, a esses novos professores-alunos⁸.

A proposta de formação de professores elaborada traçou um perfil profissional, bem delimitado, pretendido para os professores-alunos do projeto LPPE tendo como base a prática desses licenciandos – uma vez que todos os professores, alunos do Projeto, deveriam estar lecionando ou se comprometer por escrito a lecionar (durante o curso) a disciplina para a qual estava sendo graduado. Os cursos foram previstos com duração de três anos, divididos em estudos sobre fundamentação teórica/tendências pedagógicas; Projeto Político-Pedagógico (PPP); análise situacional das estruturas escolares; e, estágio supervisionado.

O Projeto LPPE, tendo como base a experiência docente dos professores-alunos, tomou como referência a teoria do professor reflexivo (SCHÖN, 1992; e, NÓVOA, 1992) para promover a relação teoria-prática-teoria no decorrer do curso de formação. Pautado por este referencial teórico, segundo o governo estadual, pretendeu-se “valorizar a formação dos professores-alunos, sob a ótica de um professor reflexivo, em processo contínuo de capacitação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional” (UEG, 2006, p. 3).

⁶ Anápolis, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, Crixás, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jussara, Lusiânia, Minaçu, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena, São Luis dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu (UEG, 2001b, p. 26).

⁷ Aparecida de Goiânia, Aruanã, Bom Jardim, Catalão, Cristalina, Edéia, Goiânia (Colégio Delta), Goiatuba, Itapaci, Jataí, Mineiros, Niquelândia, Palmeiras de Goiás, Planaltina de Goiás, Pirenópolis, Santa Terezinha de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Silvânia, Trindade e Vicentinópolis (UEG, 2001b, p. 26).

⁸ Segundo dados recentes a UEG conta hoje com 41 Unidades Universitárias (Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, CET em Anápolis, CSEH em Anápolis, Crixás, Edéia, ESEFFEGO em Goiânia, Formosa, Goianésia, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Jussara, Laranjeiras em [Goiânia](#), [Luziânia](#), Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Niquelândia, Palmeiras, Pirenópolis, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena de Goiás, São Luis de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo, Silvânia, Trindade, Uruaçu). Disponível em <http://www.ueg.br/unidades.htm>, acesso dia 22/07/2007; e, 14 Pólos Universitários (Academia de Polícia Militar de Goiânia, [Águas Lindas](#), [Aruanã](#), Auxilium em Anápolis, Cristalina, Goiandira, Itapaci, Orizona, Piranhas, Planaltina de Goiás, PPE em Goiânia, Pontalina, 1º Grupamento de Incêndio do Corpo de Bombeiro, Santo Antônio do Descoberto). Disponível em <http://www.ueg.br/polos.htm>, acesso dia 22/07/2007.

Tendo como proposta de formação partir da reflexão sobre e na prática, e como principais objetivos a serem atingidos pelos professores-alunos: mudar conscientemente sua prática; enfrentar as mudanças e construir uma nova identidade profissional; e, desenvolver uma atitude crítico-reflexiva com base na própria prática, os cursos são propostos com a intenção de promover a melhoria da qualidade na educação básica pública estadual (SEE, 2000b).

A intenção desta pesquisa foi conhecer em âmbito local as orientações decorrentes do movimento global, com reflexo nas políticas públicas que se tornaram reféns da economia e de organismos externos ao nosso país. A lógica deste trabalho se revela no percurso traçado do geral para o específico, discutindo o movimento de uma economia sem fronteiras resguardadas por políticas de cunho neoliberal, passando pelas reformas nacionais para o campo educacional, culminando na apreensão do que esteve em prática como concepção no que se refere à formação de professores para a educação básica (ensinos fundamental e médio) nas escolas estaduais goianas, refletindo sobre as concepções teoricamente adotadas e as de fato praticadas pelos professores do Projeto LPPE e, conseqüentemente, pelos professores formados nesse modelo de curso *parcelado*, se constituindo como um estudo de caso das concepções dos formadores e alunos do Pólo Universitário da UEG de Aparecida de Goiânia. Para o autor Shulman (1986, apud. ALARCÃO, 2003, p. 52),

Um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente (...). É caso porque representa conhecimento teórico (...) um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.

Sendo um curso de formação de professores, uma das propostas deste trabalho foi apreender que *concepções de educação, de formação de professor e de professor* estão presentes nos documentos dos convênios SEE/UEG para a oferta das licenciaturas. E, também, se houve sintonia entre as concepções encontradas nos documentos, as concepções dos professores-formadores e as concepções dos professores-alunos dos cursos de formação de professores do Projeto.

A concepção teórica da prática reflexiva (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1998; ELLIOT, 1998; PERRENOUD, 1993 e 1999; e, CONTRERAS, 2002) vem se constituindo a partir de críticas à racionalidade técnica, na qual o professor é somente executor de regras preestabelecidas, que são definidas *a priori*. No processo ensino-aprendizagem é notória a necessidade de um profissional que desempenhe um papel ativo no planejamento e na execução de suas funções, um profissional reflexivo. Porque, como afirma ELLIOT (1998), a reflexão favorece a mudanças de direção da ação, possibilitando a obtenção de resultados positivos para a prática. Reflexão que parte do ensino como atividade ampla, para além da sala de aula; reflexão que dinamiza a aula e convoca o professor a interagir com outros espaços educativos; um professor reflexivo que se prolongue no professor como teórico de mudança e no participante ativo da reconceituação e reconstrução da prática educacional.

A apropriação da concepção de profissional prático reflexivo nos cursos de licenciaturas é um caminho promissor, porém, o uso indiscriminado da expressão “professor prático reflexivo” pode contribuir para o empobrecimento teórico dos cursos de formação. No Brasil, o enfoque no professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, elevando o tema formação de professores a uma visibilidade sem precedentes, movimentando o campo teórico.

Para Libâneo (2002), sua maior preocupação com o movimento do professor reflexivo é a possibilidade de seus adeptos pensarem que basta a reflexão para que o professor seja capaz de resolver todos os problemas da educação. Pimenta (2002) critica os partidários do conceito de professor reflexivo que estão transformando uma questão teórica em apenas uma oportunidade de treinamento para que o professor torne-se reflexivo, entendendo reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. Ora, o saber docente não é formado só de prática, mas concomitante às teorias da educação. “Uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar” (PIMENTA, 2002, p. 25). Esta autora ainda chama a atenção ao uso indiscriminado da expressão *professor reflexivo*, e não somente como expressão de um novo movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A atuação do professor, numa perspectiva emancipadora e de superação das desigualdades sociais por meio da formação, é imprescindível porque impede a

apropriação “generalizada e banalizada”, e até técnica da perspectiva de um professor reflexivo.

Assim, para não cair no pragmatismo, a autora se vale da teoria para respaldar a idéia do professor reflexivo, como norteadora da formação docente em serviço. O que se entende por teoria e seu papel na reflexão é que reflexão é um processo coletivo, portanto, teoria e prática não se separam, é importante que haja um diálogo do conhecimento pessoal com a ação, da prática com a teoria. Em Goiás, ao se pensar em um curso de formação de professores em serviço, buscou-se no conceito de professor reflexivo respaldo para garantir um curso de licenciatura que tem a prática como conhecimento prévio desse professor-aluno.

A reflexão do professor, necessariamente, não deve ser apenas um movimento. O conceito de professor reflexivo pode ser incorporado na essência de sua formação, e através da reflexividade irá se perceber como um ser social que pode transformar o mundo, mas não apenas por meio da sua reflexão-na-ação, porque “uma concepção crítica de reflexividade que proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos” (LIBÂNEO, 2002, p.70).

Nesse contexto, a concepção de professor posta no curso de formação no projeto LPPE refletirá (ou já reflete) uma concepção de realidade, de mundo, de homem/mulher em formação e de políticas educacionais. Portanto, foi preciso ir além da aparência dos fenômenos, do movimento aparente, aquilo que está dito, relacionando ao plano da realidade, ao plano histórico, a fim de reconhecer a teia de relações contraditórias: os conflitos na construção, negação e transformação do objeto pesquisado.

Com o tema a formação de professores em Goiás, nesta pesquisa, procuramos apreender e analisar as concepções de educação, de formação de professor e de professor presentes no Projeto LPPE, convênios SEE/UEG, inseridos no contexto atual das políticas públicas para a educação. Pretendeu-se, aqui, apreendê-las como expressão concreta de um movimento de qualificação dos professores em serviço, no Estado, que não é localizada, ao contrário, compõe um conjunto de ações articuladas para construção de um projeto social do país, em escala global, o que proporciona a hegemonia de uma determinada classe sobre as demais. Entendendo que,

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de ‘realidade’ é o resultado desse processo (COSTA, 2002, p. 107).

O problema das concepções elaboradas pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem do Projeto LPPE foi o marco inicial tendo, no objetivo de apreendê-las, a nossa intenção final. As pesquisas, em linhas gerais, partindo da delimitação do problema, são realizadas a partir da escolha, pelo pesquisador, de um método, que norteará suas investigações para se alcançar o objetivo proposto. Essa escolha foi uma opção por adesão e, por isso, o trabalho caminhou para um rumo distinto. Porque, “O método indica estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção” (OLIVEIRA, 1998, p. 17), acrescentamos, ainda, que método é também uma opção epistemológica, por que não dizer política, e é daí que se sabe de onde partiu e aonde se chegou tendo o conhecimento como uma atividade concreta, em que os seres são ativos, por isso são produtos das determinações sociais. Portanto, resguardam uma subjetividade ativa, em que a verdade é relativa, é somente um recorte da realidade, por isso indica que o conhecimento humano é cumulativo, é processual, é infinito.

Pensando a pesquisa a partir das considerações de Costa (2002), procuramos desenvolver esta pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, partindo dos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, pois este “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade [...]” (FRIGOTTO, 1991, p. 75). Para compreensão das informações encontradas na pesquisa de campo, adotamos a concepção de professor reflexivo como base para a análise, sabendo que é a concepção que norteou a elaboração da proposta para os cursos de formação de professores desenvolvida no Projeto LPPE explícita nos documentos pesquisados.

O objetivo da pesquisa se traduziu na elaboração deste trabalho. A proposta empenhada foi trazer à tona a fragilidade dos cursos de formação, para os docentes práticos, em formar concepções sobre o seu próprio campo de trabalho, uma vez que o próprio modelo de curso de formação docente é resultante das orientações economicistas de organismos multilaterais propagadores das políticas neoliberais, e não favorece à formação de concepções condizentes com a formação docente em favor da

qualidade do ensino, valorização do profissional da educação e democratização do conhecimento.

Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica sobre as orientações e influências internacionais sobre as políticas educacionais e as reformas implantadas para a legislação brasileira e sobre a concepção de um professor reflexivo adotada como norteadora dos programas de formação de professores, para atender uma nova demanda instituída no campo da educação. Ademais, foi desenvolvida a análise dos documentos que nortearam os cursos de LPPE, de informações obtidas no campo da pesquisa (cursos promovidos pelo convênio SEE/UEG), através de 29 entrevistas desenvolvidas junto aos sujeitos participantes desta pesquisa (roteiro elaborado após reconhecimento inicial do campo), por se configurar como um estudo de caso do Projeto gerado pelos convênios entre SEE/UEG. Então, buscamos apreender e analisar as concepções de educação, de formação de professor e de professor presentes no Projeto LPPE, inseridos no contexto atual das políticas públicas para a educação. Estas concepções foram eleitas como categorias a partir do exame dos documentos do Projeto. Analisamos estas informações e construímos os dados da pesquisa a partir da realidade encontrada, para um diálogo com os teóricos da área.

Dois grupos de professores envolvidos no desenvolvimento do Projeto foram convidados para participarem da pesquisa: 1) Os professores-formadores que já atuaram e/ou que ainda estavam atuando na formação de professores no Projeto LPPE do Pólo Universitário de Aparecida de Goiânia – GO, 15 deles atenderam aos requisitos e participaram da pesquisa; e, 2) Os professores-alunos da unidade escolar estadual de Aparecida de Goiânia – GO, mais próxima do PU escolhido, que já se graduaram e/ou que ainda estavam em formação pelo Projeto LPPE, no momento da pesquisa, 14 docentes da escola foram entrevistados. A escolha desses campos de pesquisa se deveu ao fato de Aparecida de Goiânia ser “emendada” à capital, e ao mesmo tempo ter diferenças tão alarmantes no que se refere à educação escolar. Na região da grande Goiânia, ela é o município que apresentou maior índice de professores leigos atuantes na educação básica, quando do Censo do Professor, nas escolas estaduais em 1999 (SEE, 2005b).

Os 29 professores (15 formadores e 14 alunos) foram entrevistados em seus ambientes de trabalho – os formadores, no Pólo Universitário de Aparecida de Goiânia e os alunos, na escola estadual. Optamos por utilizar um roteiro se configurando como entrevista estruturada. As entrevistas foram individuais, num diálogo entre professor e pesquisadora, gravadas em aparelho eletrônico e transcritas posteriormente.

Com este trabalho pensamos contribuir com o campo pesquisado a partir dos resultados encontrados, e, assim, proporcionar efetiva reflexão crítica aos sujeitos do processo de formação docente: os legisladores das políticas educacionais, as instituições formadoras, os agentes formadores e, especialmente, os formados neste projeto – os professores-alunos. Reflexão crítica num diálogo entre teoria e prática, ou seja, na práxis pedagógica.

O trabalho, ora apresentado, foi organizado em quatro capítulos. No Capítulo I buscamos analisar o contexto atual (histórico-social e econômico) das políticas públicas para a educação, na conjuntura das orientações internacionais advindas de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO sob influências da economia globalizada e das políticas de cunho neoliberal. No Capítulo II o objetivo foi apreender e analisar as concepções de educação, de formação de professor e de professor presentes na legislação brasileira – LDBEN, LDB de Goiás, PNE e as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. No Capítulo III discutimos sobre a teoria do professor reflexivo na dialética: exposição da teoria defendida por Donald Alan Schön, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud e António Nóvoa, as críticas ao excessivo pragmatismo da teoria e, por fim, a proposta de formação do professor crítico reflexivo e seu desdobramento como referencial teórico adotado pelo os elaboradores do Projeto LPPE. No Capítulo IV procuramos reconhecer as concepções de educação, de formação de professor e de professor no discurso dos professores-formadores que atuaram no Projeto LPPE analisando-as à luz das concepções contidas nos documentos do Projeto e estas mesmas concepções presentes nos discursos dos professores-alunos formados pelo Projeto LPPE numa relação com as concepções contidas nos documentos e reconhecidas nos depoimentos dos professores-formadores. A este capítulo seguem-se a conclusão deste trabalho, bem como as referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO I

O CENÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO: AJUDA OU INTERFERÊNCIAS?

As questões sobre a educação só podem ser compreendidas se considerado o contexto histórico em que elas ocorrem. O contexto histórico educacional neste início do século XXI tem-se configurado como um espaço de reordenação de interesses político-econômicos do grupo hegemônico sobrepondo-se aos interesses sociais da população brasileira. Há duas forças que se impõem norteando os rumos da economia, da política e da sociedade: a globalização e o neoliberalismo.

Neste contexto, discutir o tema formação de professores é confirmar que a educação é um tema atual e que é necessário debatê-lo. A formação de professores, porém, não é discutida apenas no âmbito interno às instituições educacionais. O tema formação de professores interessa, e muito, instituições internacionais de caráter econômico (como o Banco Mundial) ou fiscalizador (como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

A formação de professores há algum tempo deixou de ser de interesse exclusivo dos gestores públicos, da categoria docente ou da comunidade acadêmica, e passou a fazer parte dos interesses de organismos internacionais, despertados principalmente pela nova estrutura econômica e política que se instalou nos continentes. Já no final da década de 1970, as nações em desenvolvimento se viram as voltas com uma nova forma

de relações econômicas com os países desenvolvidos, a globalização; e uma nova forma de gestão pública, o Estado mínimo potencializado pelas políticas neoliberais.

Globalização e neoliberalismo são fenômenos de caráter político-econômico que estão ocorrendo simultaneamente. A divisão que fazemos para apresentar o tema é tênue, e foi utilizada apenas para compreensão da dimensão política e econômica que provocaram as reformas e as transformações que hoje vivenciamos na educação, mais especificamente no campo da formação de professores. Portanto, o estudo em separado é apenas uma forma didática de estabelecer a lógica da exposição no texto.

1.1 – Globalização (ou mundialização) da economia

Termos que para alguns semanticamente diferem, aqui globalização e mundialização da economia⁹ terão um só significado. Por isso serão utilizados indistintamente ao longo do texto. Segundo Chesnais (1999, apud. DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36),

O termo *mundialização do capital* designa o quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo desde o início dos anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos governos dos países industriais, encabeçados pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha (grifos no original).

Na verdade a globalização não é um fenômeno da atualidade. Ela se iniciou com as grandes conquistas proporcionadas pelas navegações realizadas pelos europeus ao final do século XV e ao longo do século XVI. Porém, foi com o advento das novas tecnologias que atingiu sua plenitude, provocando a abstração das barreiras geográficas, culturais e ideológicas. “Globalização não é fenômeno novo. Entretanto, nunca antes se manifestara tão intensa e extensamente como hoje, graças sobretudo à evolução

⁹ A palavra “globalização” é de origem anglo-saxônica; “mundialização” é de origem francesa. Chesnais usa a expressão “mundialização do capital”, para ele mais apropriada que globalização, e também “mundialização da economia” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36).

extraordinária das tecnologias de informação e comunicação” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 46).

Para o fortalecimento desta “nova” fase da economia global os governos vêem-se compelidos a se agruparem em blocos econômicos para fortalecer a economia regional/continental e como tentativa de não serem engolidos pelas grandes potências que dominam o campo através de organizações como o Banco Mundial, a OMC (Organização Mundial do Comércio) e a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico). “Um dos aspectos centrais da globalização é a interdependência mundial, não apenas econômica, mas também política. Entretanto, por mais importante que seja a convergência política, não se pode esquecer que ela está conectada com a competitividade e o fortalecimento econômico do bloco” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 191).

O fenômeno de transposição das barreiras geográficas, étnicas e culturais, através das transações de mercado, fortalece as economias dos países desenvolvidos e enfraquece a soberania dos países em desenvolvimento. Acontece que, para Ianni (2001), sob os domínios do capitalismo global os problemas sociais globalizam-se, e também se generalizam numa velocidade alarmante.

Para este autor, nesse cenário global capitalista, seus componentes sociais, econômicos, políticos e culturais se desdobram por todo o globo, transformando o desenvolvimento *desigual e combinado* de nível nacional e regional para uma universalização dos problemas ocasionados pela globalização. O autor afirma, ainda, que as “desigualdades, tensões e contradições generalizam-se em âmbito regional, nacional, continental e mundial, compreendendo classes sociais, grupos étnicos, minorias, culturas, religiões e outras expressões do caleidoscópio global” (IANNI, 2001, p. 143-144), e que as expressões das diferentes manifestações de diversidade são transformadas, por aquele sistema econômico em fatores de *desigualdades, marcas, estigmas, formas de alienação, condições de protesto, base das lutas pela emancipação*, favorecendo, assim, o agravamento de questões sociais que alguns setores de países dominantes imaginavam superada, ressurgindo com outros dados, outras cores, reconfiguradas.

Charlot (2005) utilizou a expressão globalização neoliberal para dizer que esse movimento econômico global se caracteriza como um conjunto de redes percorridas por fluxos de capitais, fluxos de informações e fluxos de populações. Neste contexto, aqueles países pobres que não exercem uma função nessas redes articuladas são pilhados ou relegados a sua própria sorte. Para o autor, a globalização não mundializa e nem pressupõe igualdade; de fato, “ela constrói redes de força e abandona as partes do mundo que não são úteis a essas redes” (CHARLOT, 2005, p. 133).

A globalização unifica os modelos econômicos transformando as relações sociais, em todos os níveis, em relações comerciais, com isso as diferenças se tornam desigualdades; e, dissolve a cultura popular, as características regionais e a formação intelectual, transformando todos num grande bloco de povo-massa, consumidores de mercadorias do sistema capitalista. Ela se constitui em um processo múltiplo em várias dimensões que se interagem em contínuas, complexas e mútuas atuações entre economia, finanças, mercado, política, relações pessoais, sistemas de informação e comunicação, ciência e tecnologia, cultura e educação (DIAS SOBRINHO, 2005).

Dias Sobrinho (2005) chama a atenção para o poder destrutivo da globalização à economia dos países em desenvolvimento e, conseqüentemente, à destruição do ideário de cooperação, interação e coletividade características de uma sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária. Segundo o autor, a globalização, para mais da metade da população mundial, não tem significado melhoria de vida ou desenvolvimento econômico, mas significa progressivamente mais miséria e fome, mais violência e insegurança, mais desemprego, aumento da exclusão social e maior concentração de rendas nas mãos de uma minoria. E, ele diz ainda que, a hipertrofia do plano econômico e de todos os seus desdobramentos que fazem parte da lógica mercantil gera debilidade dos valores públicos em contraposição ao fortalecimento da ideologia do individualismo e das práticas que possam promover mais sucesso individual, desfavorecendo o sentido social da vida.

Um fenômeno dessa grandeza, como o é a globalização, por certo contribuiu, e muito, para reforçar os problemas sociais das nações pobres. Aqui, nos interessa aqueles que se relacionam à educação. Nesse contexto de um mundo sem fronteiras há que se pensar que haveria uma equiparação das benesses educacionais em todos os territórios.

Porém, o que se viu foi a globalização da exploração e domínio econômico dos países ricos sobre os países dependentes economicamente.

A globalização talvez seja o fenômeno mais enfatizado quando se discute o mundo contemporâneo. A globalização é o fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países de todo o mundo. Ela se expressa na difusão de padrões internacionais de organização econômica e social, que resultam do jogo das pressões competitivas do mercado. As principais transformações acarretadas pela globalização situam-se no âmbito da organização econômica, das transformações do Estado e, conseqüentemente, da política (VEIGA, 2002, p. 66).

Este evento causa uma forte dependência dos países em desenvolvimento, quanto às políticas públicas para a educação, aos programas de cunho prescritivo dos organismos que se sobressaem no jogo econômico global do capitalismo contemporâneo. Porque, segundo Vieira (2002), esse contexto globalizado impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, uma vez que em tais demandas, as nações em desenvolvimento arcam com a obrigação de progressivamente aumentar seus gastos com educação, com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada e “apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional” (VIEIRA, 2002, p. 23).

De acordo com a autora, essas *novas exigências* ocorrem, exatamente, num contexto em que os recursos financeiros dos países pobres são insuficientes para realizar o intento, mais do que antes. Esta configuração econômico-social dos países em desenvolvimento, por seu lado, cria condições favoráveis para que os organismos multilaterais de caráter financeiro imponham suas regras através de seus planos e propostas sobre os países mais necessitados por vezes de forma *tirânica*. Estes países, para a autora, “encurralados por dívidas que ultrapassam a capacidade de honrar seus compromissos perante os credores, são compelidos a aceitar contingências de financiamento que escapam a seu controle interno” (Idem, *ibidem*).

Será esse o caso do Brasil? Ao que tudo indica o Brasil não está fora das ações desse ambiente permissivo da globalização, e se localiza entre àqueles que sofrem as pressões econômicas externas e abrem seu território para que se constitua em espaço global, mas segundo Maria Abádia Silva (2002) com o consentimento dos governantes internos.

O termo globalização sugere uma igualdade, o que de fato não ocorre. Nem igualdade econômica, nem igualdade social. Na verdade, nem a forma como ela chegou aos países foi igual. “No cenário da globalização percebe-se que esta tem atingido os países de modo diferenciado, com variações que dependem de especificidades próprias de cada contexto” (VIEIRA, 2002, p. 37).

Então, como se justifica que ela assuma proporções tão gigantescas e permaneça provocando a combinação dominação-submissão? De fato a globalização se instala e ganha força porque encontra um ambiente político-econômico fértil: a soberania dos Estados nacionais ameaçada pela pobreza, pelo analfabetismo, pelas guerras civis; o fim do socialismo real¹⁰ e abertura econômica dos países da antiga União Soviética (URSS), Alemanha Oriental e, até mesmo, China; e, a necessária aceitação da assistência técnico-financeira de organismos multilaterais pelos países emergentes no tocante às questões sociais, dentre elas a educação.

Do ponto de vista da economia, a educação vem se constituindo, desde a década de 1970, em instrumento em prol da sustentação e da manutenção do capital, o que revela que, de um lado, os governos nacionais solicitam e fazem reiteraões para que as agências financiadoras internacionais promovam a implantação e a continuidade da proposta da educação para todos e de outro lado, os ‘compromissos assumidos entre os organismos internacionais e os governos nacionais possuem cunho econômico, ou melhor dizendo, seguem a lógica mercadológica do custo e benefício’ (VIEIRA, 2004, p. 74, grifos no original).

A educação é um dos campos que mais absorve e cumpre as decisões tomadas no campo econômico. De fato a ordem estabelecida nos países em desenvolvimento provoca mudanças estruturais em todos os campos sociais. “Os efeitos da globalização

¹⁰ Os ideais socialistas defendidos através do comunismo foram implantados, no início do século XX, em parte da Europa, China e Cuba, porém o que de fato ocorre é um socialismo aquém daquele pensado por Karl Marx, por isso a diferenciação entre o socialismo real (implantado) e o socialismo ideal (utópico). A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – representante maior do socialismo implantado – foi desestruturada a partir da liberalização política (Glasnost) e da reestruturação econômica (Perestroika) promovidas por Mikahil Gorbachev, até sua completa fragmentação em 1991 com a independência das repúblicas do bloco soviético. A China comunista, a partir de 1976, promove a abertura econômica para o capitalismo ocidental como incentivo à modernização do país. Em 1989 o muro de Berlim foi derrubado marcando, em definitivo, a reunificação entre as Alemanhas Oriental e Ocidental e estabelecendo nesse território o modo de vida capitalista. Cuba resiste ao ataque capitalista, mas sofre com o desaparecimento do bloco socialista europeu. Com o embargo que lhe é impingido pelo bloco americano é negado apoio econômico, mesmo que o tempo mostre que as políticas adotadas a partir de 1959 pelo governo da “ilha” tenham erradicado o analfabetismo; planejado a economia; e, estatizado os setores industriais, bancários, de comunicação, transporte e de comércio (QUEIROZ, 2000).

não atingem apenas os modos de produção, mas, também, a socialização, a distribuição e o uso dos conhecimentos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 88).

Na educação, a ordem é promovê-la como patrimônio da humanidade e direito de todos. No entanto há uma deturpação do conceito de educação como direito de todos. Com a globalização a educação passa a ser uma mercadoria de todos aqueles que podem comprá-la. Para Dias Sobrinho (2005), a globalização demanda uma organização do ensino mais flexível, para se superar as rígidas estruturas disciplinares e departamentais demandando, também, uma atitude mais interativa e reflexiva diante da educação. O domínio de conhecimentos especializados para a solução de problemas que a vida vai impondo ainda é muito importante, porém, é tão importante ou mais se ter uma visão mais ampliada e de maior duração, nesta conjuntura as *epistemologias da complexidade*, as *atitudes reflexivas*, as *práticas interdisciplinares* adquirem grande relevância.

Por isso, juntamente com o campo econômico, a educação é o campo que mais sofreu influências das decisões globalizadas, como universalização do ensino fundamental e educação tecnológica mais acessível a grande parte da população. De forma alguma essa característica é desprezível, no entanto, o que de fato ocorre é a transferência da responsabilidade do Estado pela educação de todos para o indivíduo. Este se torna responsável pelo seu desenvolvimento educacional para que conquiste o seu espaço profissional e seu constante aperfeiçoamento, para se manter no mercado de trabalho.

Num mundo, em que a chamada globalização pretende impor um modelo único de pensar e viver, é importante promover o estudo e a discussão sobre a produção de cultura e saberes pelos sujeitos que constroem a educação: alunos, professores, gestores, pesquisadores (ARAÚJO, 2006, p. 7).

Pode ser que assim se caminhe para uma saída possível, tornando a educação global, no que se refere a todos, e única, no que se refere às especificidades culturais de cada povo, de cada nação. Porque do contrário “Esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior” (VIEIRA, 2002, p. 23).

O fenômeno da globalização conseguiu penetrar em todos os campos sociais, modificando as relações de trabalho, mas sem alterar as relações de dependência

econômica¹¹. Ela provoca uma remodelagem de concepções e maneiras de ofertar a educação escolar. A economia passa a ditar as regras e estabelece a cultura da educação como formação para o mercado de trabalho na busca do profissional flexível, porque neste contexto a educação é vista como promotora do desenvolvimento econômico e de relações pacíficas entre as diferentes nações globalizadas.

Segundo Lucíola Santos (2002) neste movimento a concepção presente é a concepção de educação como chave para um desenvolvimento sustentável e para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre os países, e uma concepção de formação voltada para o atendimento dos objetivos econômicos. Ao contrário, muitos profissionais da educação defendem que a formação do professor baseia-se na formação do homem integral, que lida com o conhecimento como forma de socialização e alteração do que está estabelecido, pois ele é um agente social.

A defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação da realidade (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

Assim, aquelas concepções de forma alguma contemplam os anseios dos trabalhadores. A globalização reforça o distanciamento entre a educação necessária para formar o profissional de uma sociedade realmente global na cultura, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento econômico e a educação praticada como forma de alienação.

De acordo com Alves (2006) a educação para o trabalho reivindicada pelos trabalhadores está aquém daquela que as classes hegemônicas lhes oferecem. Os dominadores pretendem ofertar a educação reduzindo ao mínimo as informações e o tempo de formação, como maneira de reduzir o custo da força de trabalho, uma vez que a formação é componente valorativo da mão-de-obra. Enquanto os trabalhadores

¹¹ A globalização econômica é “uma nova divisão internacional do trabalho e a interdependência dos mercados, o uso intensivo e extensivo das tecnologias de informação, liberalização e flexibilização nas organizações empresariais, novas relações entre capital e trabalho, desemprego estrutural, aumento das desigualdades sociais, desequilíbrios entre países, diminuição da presença do estado na produção da educação pública e da justiça social, com a conseqüente expansão da privatização e do mercado educacional” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 22-23).

reivindicam a formação politécnica, que lhes possibilite o desenvolvimento integral. Para esta autora, pode-se até mesmo afirmar que é de interesse da burguesia o acesso da massa apenas aos conhecimentos que possibilite satisfatoriamente o cumprimento eficiente de suas funções no trabalho sem preocupação com “elevação cultural e intelectual” dos trabalhadores.

Esse acesso mínimo também é prescrito aos formadores, por isso os cursos de formação de professores ganharam relevância e passaram a fazer parte das discussões em âmbito nacional e internacional por parte dos governos e agências econômicas, não com o intuito de satisfazer aos interesses dos educadores, mas como forma de garantir o *status quo*. E como consequência desse modo de pensar a educação e a formação do professor, o docente também se torna apenas uma peça, mais ou menos necessária, no esquema de formar para o trabalho. Nessa estrutura de mundo globalizado, o professor perde sua identidade e passa a fazer parte da cadeia que sustenta o capitalismo.

[...] o trabalho docente sob as condições capitalistas está submetido ao processo de alienação. O professor, pelas condições de trabalho, formação e de vida, muitas vezes não sabe por que desempenha sua função e nem para quê, recebe instruções prontas as quais em alguns momentos rejeita e em outros acata. Há uma divisão de trabalho cada vez maior na escola, isto sem falar da divisão teoria e prática, que nasce na divisão de trabalho da sociedade capitalista, levando a um processo de estranhamento e de alienação que não ocorre só dentro dos muros da escola, mas também, na organização desta e no seu modo de funcionar (SILVA, K., 2001, p. 58).

Na escola como espaço de constituição do homem como ser integral, o professor se destaca. O seu papel se torna fundamental para evidenciar as forças em disputa, para desmascarar as contradições que o sistema capitalista oculta, é por isso que é necessário compreender os contextos: social, político e econômico que o cercam. Porque de outra forma, no mundo atual, “*O professor é concebido como um insumo*, não como um sujeito histórico, que a partir de sua mediação dirige o processo de ensino-aprendizagem” (SOUZA, 2004b, p. 4, grifos nossos).

Essa concepção de professor como insumo enfraquece a sua atuação como agente social tornando-o apenas um técnico que tem como campo de trabalho a educação da massa despolitizada. Porém, são estas concepções de educação, de formação de professor e de professor que no campo educativo permitem promover a formação do homem para esse mundo globalizado coerente com o projeto neoliberal de

sociedade.

1.2 – Neoliberalismo: o “novo” nas políticas públicas e a retomada dos velhos esquemas liberais

O neoliberalismo passa a fazer parte das conversas nas salas de aula e da comunidade acadêmica de um modo geral no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 no Brasil. Nesse período, há uma explosão das discussões sobre o tema, especialmente nos discursos dos sindicalistas, dos estudantes e dos trabalhadores que viram seus postos de trabalho ser diluídos na frenética corrida de privatizações das estatais brasileiras, promovidas pelo novo governo eleito¹².

O projeto neoliberal foi gestado durante a Segunda Guerra Mundial (SILVA, M., 2002; IANNI, 2001; MELO, 2006) quando do estabelecimento do Estado do bem-estar social na Inglaterra, e mais fortemente difundido com a crise do *socialismo real*, fundamentado pela crítica à economia planificada dos projetos socialistas e à presença do Estado na regulação do mercado.

O ideário do neoliberalismo adquire predomínio mundial, como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e poder político, concepção do público e privado, ordenação da sociedade e visão do mundo (IANNI, 2001, p. 58).

O neoliberalismo enfraquece as bases do Estado do bem-estar se valendo da suposta “morte” do socialismo/marxismo, justificando a legitimação da Nova Ordem Mundial por meio das bases capitalistas do livre mercado (SILVA, M., 2002).

O novo liberalismo tem provocado muitas mudanças no cenário mundial no que se refere às políticas sociais. Há uma explosão de orientações, forças articuladas em

¹² No final dos anos 1980 novas lideranças políticas começavam a surgir no cenário brasileiro entre elas Fernando Collor de Melo. Este foi candidato à presidência da República contra Luís Inácio Lula da Silva na primeira eleição presidencial com voto direto do povo após 21 anos de ditadura. Collor (1990-1992) saiu vitorioso do pleito eleitoral e abriu-se um período polêmico e conturbado no início dos anos 1990, que culminou com o *impeachment* quando assumiu o seu vice Itamar Franco (1992-1994). Na era Collor houve abertura do mercado, com uma maior liberdade para as importações, e privatização de várias empresas estatais como, por exemplo, a Embratel – Empresa Brasileira de Telecomunicações (QUEIROZ, 2000).

blocos para que os mercados econômicos sejam territórios livres da atuação do Estado para a “sobrevivência” da economia globalizada. “O neoliberalismo tem como objetivo central o lucro; é ao mesmo tempo uma ideologia e um conjunto de práticas próprias do mercado e do mundo dos negócios” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62).

Como um projeto de sociedade moderna e globalizada, o neoliberalismo se apresenta como uma nova opção de gestão pública baseada na livre iniciativa, na diminuição do estado para a expansão do mercado, conseqüentemente, no afastamento do Estado do campo social, espaço em que o mercado pode atuar oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos.

[...] com a enorme expansão do neoliberalismo ao final da década de 1970 e a conseqüente crise do *welfare state*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2001, p. 19).

O neoliberalismo tem o mercado como princípio fundamental, auto-regulador da sociedade global, por isso tem como características a desestatização, a privatização, a desregulamentação, o Estado mínimo/governo mínimo e reformas políticas de ajustes em todos os campos sociais. Para Azevedo (2001), o neoliberalismo alcançou, no campo da cultura e da ideologia, o sucesso da persuasão para a crença a respeito da não existência de alternativas para a organização e as práticas sociais na sociedade contemporânea. Para ela, houve a instituição da crença da inevitável implantação dos novos modos da (des)regulação social, nos diferentes setores das sociedades capitalistas, incluindo grande parte de suas elites políticas, proporcionando as condições favoráveis para a difusão dos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos, sem traços de reflexão sobre as repercussões do modelo sobre a população local.

A liberalização da economia em âmbito mundial é princípio fortalecedor da globalização da economia e da atuação das multinacionais/transnacionais, especialmente, nos mercados financeiros emergentes, o que tem proporcionado o acúmulo de capital por uma minoria da população e o aumento da miséria dos povos

nos diferentes continentes, pois se estabeleceu a exploração do trabalhador em escala global.

Com o fortalecimento deste novo projeto de sociedade global e do livre mercado há um forte apelo para o fim de políticas sociais que compõem o estado do bem-estar. De acordo com Azevedo (2001, p. 13),

No que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho.

Tendo o mercado como regulador da economia, o Estado se ocupa menos com as questões sociais, entre elas a educação, pois estas questões passam a ser de interesse individual e não mais coletivo. Então, a questão do emprego, da escolarização e de outras políticas sociais se constitui em processo de interesse de cada um. Por isso, a cada um compete sua formação, sua atualização, surgindo assim, um novo fenômeno o *desemprego estrutural*¹³, baseado na liberdade do indivíduo. De acordo com Azevedo (2001) o *slogan* de liberdade e respeito ao individualismo são empregados para justificar a implementação do mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, propagando que, na proporção em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais o mercado gera, inexoravelmente, o bem-estar social, possibilitando a busca ilimitada do ganho pessoal.

Partindo de uma leitura histórica da sociedade capitalista, no que concerne a classe trabalhadora, constataremos que o mercado jamais conseguirá produzir o Estado do bem-estar, porque o princípio primeiro do mercado é o lucro, e, este ocorre com o acúmulo do capital por poucos e a expropriação do trabalho assalariado. Portanto, reiteram-se, aqui, os malefícios do projeto neoliberal de sociedade livre sem a interferência do Estado, uma vez que as características do neoliberalismo, como

¹³ O desemprego estrutural pode ser entendido como o desemprego, não por falta de vagas no mercado de trabalho, mas, por falta de qualificação do trabalhador. “O fato é que num mercado globalizado a produção exige habilidades de alto nível. A idéia de trabalho estável, introduzida no contexto do pós-guerra, vai cedendo lugar à noção de trabalho flexível, pelo qual a produção está sujeita a mudanças constantes. conseqüentemente, os trabalhadores necessitam não apenas dominar habilidades de alto nível como também se manter em dia com conhecimentos que podem tornar-se obsoletos com rapidez” (VIEIRA, 2002, p. 23).

privatização, trabalhador flexível e Estado mínimo, reduz a sociedade a indivíduos competitivos, incapacitados de se perceberem como seres de interações que vivem em comunidade.

Para Antunes (2001) faz-se necessário que se diga claramente que as expressões *desregulamentação*, *flexibilização*, *terceirização*, assim como, essas orientações que estão espalhadas pelo “mundo empresarial”, de uma lógica societal em que o capital vale e a força humana de trabalho só é relevante como parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital, é incapaz de realizar sua auto-valorização sem se utilizar da força de trabalho humano, esta uma conclusão primária da relação homem-trabalho e produção-consumo. De acordo com o autor, pode-se *diminuir* o trabalho vivo, mas não se pode *eliminar-lo*; pode-se precarizá-lo criando bolsões de desempregados, mas não poderá extingui-lo, porque é o trabalho do ser humano que produz e consome mercadoria.

Como uma política de governo, o neoliberalismo promove um Estado forte e ao mesmo tempo mínimo, pois na verdade quem vai regular a sociedade é o mercado. No entanto, o que esse projeto neoliberal tem a ver com a discussão sobre a educação, a formação de professores e o professor? De fato, aparentemente não há nenhuma ligação entre esses fenômenos, mas no fundo estão intrinsecamente ligados, pois as políticas adotadas no modelo neoliberal atingem a educação, assim como a economia.

No contexto da (des)regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade. Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2001, p. X).

Na educação este modelo econômico atua como preparação de mão-de-obra para esse mercado que cotidianamente exige um trabalhador mais dinâmico, sempre “antenado” com os acontecimentos mundiais e que saiba desenvolver mais de uma função no seu ambiente de trabalho, um componente (re)ajustado às mudanças provenientes dessa nova sociedade global, ou seja, um novo trabalhador, mais no

modelo toyotista¹⁴, formado em uma nova escola. Gentili (1998a) confirma essa tendência e completa ser a educação, um dos setores mais fortemente submetidos ao ajuste feito pelas políticas de redução do gasto público pelo programa de privatizações ocorridas a partir da década de 1980.

No âmbito do projeto neoliberal, as políticas educacionais se configuram como políticas para o mercado. A educação se torna uma mercadoria que, de certa forma, está exposta ao livre comércio¹⁵. Nos moldes do neoliberalismo a educação é o setor em que as mudanças nas relações de trabalho, na capacitação do trabalhador, nos modelos de formação mais se destacaram, não só pela sua condição de formadora de mão-de-obra para um mercado que tem novas exigências, como também pelo fato de que estas transformações exigem legitimidade, aceitação da população (SOUZA, 2004a).

Através da educação pode-se garantir o *status quo*, se não houver mobilidade da classe para promovê-la como instrumento de contra-hegemonia. Porém, neste contexto, até aqui analisado, a educação se apresenta como objeto de formação do indivíduo para o trabalho e não como formação para a emancipação política, social e econômica do ser humano. “A educação em qualquer de seus níveis, [...], está totalmente mergulhada nas contradições da globalização, especialmente no que tem relação com o que constitui o seu fenômeno central: as contradições do mercado global” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 61). É por isso que neste contexto a educação escolar ganha destaque.

Segundo Souza (2004a, p. 3) “O sistema educacional tem um papel importante a desempenhar, que é o de contribuir sistematicamente para que a população aceite e até defenda as mudanças neoliberais. Não é por acaso, portanto, que a maioria dos países, passa por reformas educacionais”. Conseqüentemente, a formação de professores ganha

¹⁴ O toyotismo é um modo de organização da produção capitalista que se desenvolveu a partir da globalização do capitalismo na década de 1950. Surgiu na fábrica da Toyota, no Japão, após a II Guerra Mundial, e foi elaborado por Taiichi Ohmno, mas só a partir da crise capitalista da década de 1970 é que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial (modelo japonês), adquirindo uma projeção global. Suas principais características são: mecanização flexível; processo de multifuncionalização da mão-de-obra; implantação de sistemas de controle de qualidade total; e, sistema *just in time* que se caracteriza pela minimização dos estoques necessários à produção de um extenso leque de produtos, com um planejamento de produção dinâmico (LIKER, 2005).

¹⁵ A Organização Mundial para o Comércio (OMC), é um organismo internacional que definiu em 1998 a educação, em especial a superior, como um dos 12 setores de serviço inserido no AGCS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), portanto, passível de domínio privado (DIAS, 2002). Quanto a essa decisão de estabelecer a educação como um serviço, Borja (2002, p. 43) afirma que, “Na última década, pela influência das idéias ultraliberais, os bens mais apreciados pela cultura foram considerados mercadorias. Isso é um grave erro. A educação e a cultura são um serviço público e não um negócio”.

a atenção para atender a essa nova sociedade globalizada gerenciada com políticas neoliberais.

A formação de professores vem se constituindo como um espaço de discussão entre o que os profissionais da educação esperam dos cursos de formação de professores e o que os legisladores apresentam como normatizações para estes cursos. Para Dias Sobrinho (2005, p. 33) “a função essencial de formação que é atribuída às instituições educativas enfrenta as tensões que vão das mais altas e universais categorias da pesquisa e da construção de sínteses compreensivas, até as mais corriqueiras capacitações para o preenchimento de postos de trabalho pouco exigentes”.

Estes e outros desencontros, entre o que é vivido e o que é pretendido, favorecem a desvalorização da profissão docente, e faz do professor mais um profissional a serviço do capital. A concepção de professor gestada no seio da sociedade capitalista, caracterizada pelas políticas neoliberais e economia globalizada é a de um profissional técnico capaz de enfrentar a demanda da sociedade por mais estudos, em razão do “estreitamento dos vínculos entre educação, economia e trabalho, em decorrência da forte economização da vida social, expectativas novas e cumprir funções cada vez mais amplas e, muitas delas, contraditórias” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 23).

Para formar este profissional, os cursos são obrigados a buscar resposta às novas exigências dessa nova sociedade, o novo mercado de trabalho.

[...] há graves deficiências na formação de muitos professores para o exercício de novas funções e capacidades que agora são exigidas na educação, em virtude do grande acúmulo dos conhecimentos, do desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, da criação e renovação dos instrumentos, dos novos perfis profissionais que a economia globalizada vai impondo (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 96).

Nessa nova ordem social estabelecida pelas mudanças nos modos de produção, de ocupação dos postos de trabalho e de interações formativas, a educação é chamada a dar conta da formação do professor para que domine conteúdos e desenvolva competências para instruir o indivíduo capaz de atuar ativamente no mercado, que seja flexível, preparado para se deslocar de uma função a outra com facilidade de adaptar-se às mudanças provocadas pelas inovações tecnológicas e a efemeridade dos bens produzidos para o consumo dessa sociedade global.

O professor, como agente desta estrutura sócio-econômica e política estabelecida, perde sua função social e se encaixa no rol dos profissionais que executam tarefas com o objetivo de suprir o mercado, favorecendo o aumento do exército de trabalhadores-reservas. Dessa forma [...] “o desenvolvimento da sociedade e a formação da consciência crítica de cidadãos estaria elegendo como finalidades principais a autonomização técnica, a competitividade individual, a instrumentalização econômica, a operacionalidade profissional” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 23-24).

Nesse movimento de reformulação das políticas educacionais é necessário atentar para o fato que o modo como se concebe a formação do professor ressoa no tipo de educação oferecida nas escolas, logo, no tipo de cidadão que se pretende formar. Assim, faz-se urgente discutir e provocar mudanças nestas concepções de educação, de formação de professores e de professor que a realidade atual nos impõe, para redefinição do que tem sido a educação, o papel do professor e o modo que se dá sua formação.

Contextualizado o cenário político, econômico e social contemporâneo que estabelece as diretrizes para a educação, logo, para seus profissionais, é propício que se (re)conheça quais organizações conseguem provocar, em grande parte, esta reestruturação do processo educativo. Sabemos o direcionamento dado às questões sociais: globalização da economia, Estado mínimo, livre mercado e trabalhador flexível. Agora, resta-nos discutir por quais vias. Quem tem o poder de impingir tantas mazelas ao campo educativo? Que forças internacionais provocam tantas (re)ordenações na educação brasileira? Surgem aqui as *onipotência-onipresença* dos organismos multilaterais.

1.3 – Políticas educacionais e o apoio de organismos multilaterais

Com a evolução do capitalismo para sua forma globalizada e com a expansão das políticas neoliberais por todos os continentes, os organismos multilaterais se sobressaem como órgãos de apoio técnico e econômico aos países emergentes. De acordo com Dias Sobrinho (2005), os organismos supranacionais surgem na segunda

metade do século XX, implementando programas financiados e de práticas de assistência técnica, desenvolvidas segundo seus critérios, e de uma competente propagação ideológica, interferindo expressivamente nas políticas educativas locais. Para o autor, essas organizações tornam legítimas as políticas, tornando possíveis determinadas práticas que favoreçam o alcance dos seus objetivos, organizando agendas e, a partir dos modelos oficiais, construindo os campos e contextos de significado para a educação, sobretudo dos países periféricos.

Em âmbito mundial, duas grandes organizações mundiais têm se auto proclamado *auxiliares à melhoria das condições de vida da população dos países em desenvolvimento*, o BM e a UNESCO. Aparentemente, essas duas entidades surgem para assegurar o tão desejado desenvolvimento às nações mais pobres, garantindo-lhes o mínimo de estrutura para a satisfação das necessidades básicas.

O Banco Mundial, inicialmente, nasce com um caráter mais econômico e sua ação é mais pontual: ajuda financeira, ou seja, empréstimos aos países destruídos pelas guerras, ou pelas grandes devastações da natureza. A UNESCO nasce como uma unidade dentro da Organização das Nações Unidas (ONU) para incentivo e fiscalização no tocante à educação, à ciência e ao desenvolvimento tecnológico das nações emergentes. Vejamos a evolução dessas organizações internacionais no cenário educacional.

1.3.1 – O Banco Mundial e as políticas educacionais

Diferentes autores têm formulado críticas às interferências dos organismos multilaterais na economia, nas políticas e nas ações sociais realizadas pelo governo brasileiro. Os teóricos conhecem a realidade prática dos acordos econômicos entre os países em desenvolvimento e organismos que exercem influência no mundo.

Em diferentes níveis e arranjos, as organizações multinacionais, ou multilaterais, desenvolvem seus próprios desenhos do que podem ou devem ser as nações e os continentes. Elaboram parâmetros rigorosos, técnicos, pragmáticos, fundados nos princípios do mercado, da livre iniciativa, da liberdade econômica, etc. princípios que são sugeridos e

impostos aos governos que pretendem ou precisam beneficiar-se de sua assistência, ajuda, direção (IANNI, 2001, p. 43).

A crítica nasce da compreensão de que os acordos firmados entre os organismos multilaterais e as nações que necessitam de ajuda impõem uma dependência econômica e uma dependência intelectual, porque a contrapartida dos acordos, além do pagamento da dívida contraída, é a adoção das políticas pensadas por aqueles organismos, na perspectiva de uma reforma que irá redirecionar o país devedor para o crescimento econômico, a equidade social e o alcance de *status* de país desenvolvido, “Os empréstimos do Banco Mundial se orientam cada vez mais para sustentar as reformas das políticas financeiras e administrativas necessárias para estabelecer um sistema de melhor qualidade, mais equitativo e eficiente” (BM, 1995, p. 96). Como se a concretização de todos esses itens fosse possível unicamente através de reformas pelo alto.

Conforme a concepção de Gramsci (1991), as reformas pelo alto podem ser consideradas aquelas que apresentam os traços de “uma revolução passiva”, feita “pelo alto”, com características distintas de *restauração* (na qual os segmentos hegemônicos reagem à possibilidade de rupturas decorrentes de iniciativas populares) e de *renovação* (momento em que as reivindicações sociais passíveis de assimilação são absorvidas pelos segmentos hegemônicos), mas que se interagem entre si.

Essa absorção se transforma em assimilação, e esta permite que sejam preservados os valores que constituem as hegemonias política, econômica e social. De acordo com aquele autor a hegemonia política e econômica implica, decisivamente, que os interesses e as tendências de grupos sobre os quais a hegemonia será exercida deveriam ser levados em conta; diz também que é necessário que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; e que é incontestável que “os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Qualquer reforma sem alteração das bases: o analfabetismo, a pobreza, o desemprego, a dependência econômica e tecnológica e a desigualdade social, levam à ineficiência da proposta de alteração. Para Silva, M. (2002), as conhecidas “ajudas” aos

países em desenvolvimento sempre vinham sob a estratégia economicista de incremento com o propósito de erradicar a pobreza, a partir do desenvolvimento. Entretanto, o papel do Banco Mundial foi redimensionado e os “ajustes” começaram a ser realizados agora não mais embasados nas “ajudas”, mas na “intervenção direta junto com o consentimento” desses países. E, Noronha (2002) completa dizendo que, estes ajustes refletem-se tanto na gestão econômica quanto na pobreza, mas apenas aliviando de forma tópica para evitar o surgimento de zonas de conflitos.

A crítica maior é em relação às interferências de organismos internacionais de caráter econômico na estruturação das políticas públicas, em especial a educação, com empréstimos e assessoria que comprometem a autonomia e o respeito à diversidade cultural do país. Dias Sobrinho (2005), argumenta que o Banco Mundial faz financiamentos e capitalizações, mas, sobretudo tem um papel importante na produção e na difusão de ideologias. Há alguns pontos negociáveis quanto às exigências do Banco Mundial para os países devedores, no entanto, de acordo com este autor, na maioria das vezes os países em desenvolvimento não têm projetos alternativos, e os acordos lhes interessam mais pela captação de recursos para o pagamento de dívidas do que em consolidar outras posições ligadas a projetos nacionais para o desenvolvimento social.

De acordo com dados históricos, o início da cooperação de entidades internacionais aos países em desenvolvimento data da década de 1940, no pós Segunda Guerra Mundial. Os organismos multilaterais foram criados para auxiliar as nações com dificuldades financeiras após grandes devastações, sejam naturais – enchentes, terremotos e outras – ou provocadas – guerras (SOARES, 2000). Nesse contexto é criado o Banco Mundial (BM)¹⁶, “que teve suas atividades iniciadas em 1944, na Conferência de Bretton Woods, vinculado ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e tendo como preocupação central o estabelecimento de uma nova ordem internacional após a Segunda Guerra Mundial” (NORONHA, 2002, p. 111).

¹⁶ O Banco Mundial é constituído por um grupo de agências e de instituições multilaterais interligadas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD – fundado em 1944, se dedica ao financiamento de países de economias emergentes; Agência Internacional de Desenvolvimento, fundada em 1960, dedica-se ao financiamento dos países mais pobres; Corporação Financeira Internacional é uma instituição voltada ao setor privado de países emergentes; Agência Multilateral de Garantias de Investimento oferece garantias aos investidores estrangeiros; Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos opera com arbitragem e acordos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156).

Com o passar dos anos e com o fortalecimento da sua atuação, o Banco Mundial além de financiador passou a ser o *gerenciador* das políticas sociais desenvolvidas nos países “ajudados” pelos seus empréstimos financeiros.

Os empréstimos com base em políticas (ou de ajustes) são concedidos para estimular e dar assistência às reformas de políticas. A experiência mostra que os empréstimos programáticos de ajuste, que deslocam a ênfase para os empréstimos concedidos em resposta a reformas já executadas, em vez de condicionar desembolsos a atividades predefinidas pelo governo, reforçam o compromisso do País com a implementação das reformas (BM, 2006, p. 70).

O Banco Mundial assumiu o papel de gestor das reformas sócio-econômicas e políticas em curso nos países devedores. Tornou-se corriqueiro para ele definir reformas ou ajustes quer no campo da infra-estrutura quer no campo da superestrutura, como a educação. Esse domínio e interferência do que deve ocorrer no cenário social dos países em desenvolvimento é justificado pelos organismos pelo vulto de empréstimos e pela experiência acumulada ao longo de 60 anos no que concerne a assistência técnica. Para Ianni (2001), esse organismo ao longo de sua história vem exercendo missões “civilizatórias”, utilizando-se de quantias vultosas de recursos econômicos, em moeda forte; de assistência técnica especializada; de programas de treinamento de pessoal; de materiais para orientação e divulgação das reformas; e, programas de intercâmbio; bem como a propagação de suas idéias “através da ideologia do que é melhor, avançado, moderno, racional, conspícuo, civilizado” (IANNI, 2001, p. 74).

O objetivo deste é, pois, o de aumentar os territórios de atuação e exploração do mercado, visando o lucro e a dependência financeira. Dias Sobrinho (2005) chama a atenção para a visão economicista deste organismo, que norteia todo tipo de ajuda, financeira ou de assistência. O autor ainda destaca a concepção mercadológica que o Banco Mundial dá ao conhecimento, portanto à educação, porque a grande ênfase do Banco está no aumento da competitividade de cada país no cenário mundial, o que traria um fortalecimento do mercado global. A crítica maior que este autor faz sobre a atuação do Banco é a concepção deste organismo sobre o valor econômico do conhecimento, ou seja, do papel do conhecimento como motor do desenvolvimento econômico de uma nação.

As interferências do BM são amplas, abarcam os diversos segmentos da sociedade em que o Estado atua, mas nos deteremos naquelas relacionadas à educação, em especial à formação de professores.

Quem controlar a educação define seu passado e [...] também seu futuro. O amanhã está nas mãos e no cérebro dos que estão sendo educados hoje [...]. Devemos, sem restrições, exportar idéias e imagens que fomentem a liberdade individual, a responsabilidade política e o respeito à propriedade privada. Deve ser iniciada uma campanha para capturar a elite intelectual ibero-americana através do rádio, da TV, de livros, de artigos e folhetos, de mais doações, bolsas de estudos e premiações. Consideração e reconhecimento são o que mais agrada aos intelectuais e um programa com essas características poderá atraí-los. (Trecho de um documento secreto do governo de Ronald Reagan)¹⁷.

A partir desta citação de um documento do governo do ex-presidente dos Estados Unidos da América (EUA), podemos perceber porque a educação dos países em desenvolvimento é de interesse das grandes potências econômicas do globo. Podemos perceber ainda como é através dela que pensam impor idéias e difundir ideologias.

De acordo com estudos de Ianni (2001), o próprio Banco Mundial, desde 1962 (momento em que decidiu ingressar no campo de desenvolvimento educacional), declara que seu objetivo tem sido basicamente um: “ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais, de tal maneira que eles possam contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico” (IANNI, 2001, p. 74). Para o Banco, a “ajuda” tende a proporcionar o aperfeiçoamento da quantidade e qualidade do conhecimento e das habilidades necessárias ao desempenho de papéis econômicos, sociais e outros para o desenvolvimento dos países, visando sempre “o máximo possível de eficiência interna e externa”, bem como o aumento da “produtividade e equidade social”.

As palavras de Ronald Reagan explicitam o que vem ocorrendo às questões educacionais: a tomada da direção política da educação pelo poder econômico, “a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educativas” (CORAGGIO, 2000, p. 95). Uma economia globalizada e ao mesmo tempo elitizada, pois o capital estrangeiro das multinacionais tem invadido todos os continentes do globo; e o que fica mais difícil de impedir, segundo Maria Abádia Silva (2002), é porque isso ocorre com o consentimento dos gestores das nações

¹⁷ Epígrafe citada por EVANGELISTA, 1997, p. 5.

tomadas pelo capital estrangeiro, ou seja, os governantes dos países dependentes. “Existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública a que se associa o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais” (Idem, p. 4).

Inevitável interferência, pois “se quem governa consente”, cabe aos intelectuais brasileiros analisar e tornar público os efeitos da atuação deste organismo em nosso país. A interferência é criticada porque, de fato, não se trata de um *fobismo* a qualquer ação do Banco e sim de acuidade no trato das adesões aos projetos propostos por ele. Uma vez que os objetivos deste organismo estão em consonância com o movimento de globalização e com as políticas neoliberais torna-se necessário fazer um balanço dos projetos e rejeitar aqueles que interferem na educação como formação do homem integral. Para Charlot (2005, p. 31), no chamado fenômeno da globalização, o saber foi transformado em mercadoria.

No mercado do *saber*, essa evolução para uma mercadoria do saber vai tornar ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação. Creio que sejam dois os desafios maiores para o futuro, e já para o presente, o saber existe para se ter um bom emprego mais tarde e conserva seu valor de uso para entender o mundo sob enfoque da diversidade.

A educação, nos países em desenvolvimento, sofre forte influência dos organismos internacionais porque para estes os resultados da educação escolar estão diretamente ligados à economia. Essa educação escolar há muito está condicionada às condições de empréstimos financeiros dos organismos multilaterais. Quando se trata de educação o Banco Mundial é o órgão que oferece recursos e também projetos para adequá-la aos padrões mínimos estabelecidos por ele (TORRES, 2000).

O Banco transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global que ocupa, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O financiamento não é o único, nem o mais importante, papel do BM em educação, “representando apenas 0,5% da despesa total emprestados pelos países em desenvolvimento neste setor” (TORRES, 2000, p.126). Na atualidade o maior “atrativo”

que o Banco Mundial oferece é sua assistência técnica através dos projetos elaborados por sua equipe de colaboradores especialistas em programas para a educação mundial.

As operações creditícias do Banco em apoio aos programas de reformas podem incluir o financiamento de infra-estrutura e a aplicação de medidas políticas. Se bem que a composição do conjunto de reformas varia segundo a região e o nível de ingresso reflete a situação sócio-econômica e política própria de cada país, [...] (BM, 1995, p. 96).

E mais recentemente afirma que “o valor real dos empréstimos do Banco se revela quando os seus recursos prestam assistência a políticas, programas ou projetos que implicam em melhor qualidade das despesas públicas, bem como em aprimoramentos e reformas das políticas cujo alcance é muito maior do que os investimentos específicos, financiados com empréstimos do Banco” (BM, 2006, p. 23).

Mas qual a importância que a educação tem para o Banco Mundial? Por que o interesse pela formação do professor dos países em desenvolvimento? Quais os benefícios o Banco Mundial pode ter com as questões educacionais das nações emergentes? Porque esta orientação das relações de acumulação e de exploração do capital implica redefinições da educação?

Talvez não se apresente tão claramente, mas o BM está alicerçado nos ideais da globalização e das políticas neoliberais. Estas provocam uma reorientação das relações de acumulação e de exploração do capital. Segundo Kátia Silva (2001) aquelas questões podem ser respondidas assim: primeiro, porque a educação é uma prática social, logo, influencia no movimento da estrutura de uma sociedade; segundo, porque a educação formal ou informal ocorre por um processo mediador e formador de mentalidade dos sujeitos históricos conservando e/ou transformando relações sociais, valores entre outros; e, por fim, porque há nesta nova organização social uma mudança substancial no padrão de exploração da classe trabalhadora mundial, ecoando, dessa forma, um *falso grito* por educação, “falso porque contém a idéia de instruir mais para explorar mais, não visa à emancipação do homem” (Idem, p. 66).

E é essa possibilidade de a educação continuar servindo à exploração do homem pelo homem, impossibilitando-o de emancipar-se como ser livre e construtor de sua

história que deve ser combatida e rechaçada através da luta por uma educação de qualidade para todos nos diferentes níveis de escolaridade.

1.3.1.1 – Educação: do BaMco para o trabalho

A interferência do Banco Mundial nas políticas dos países em desenvolvimento não é recente, mas a partir da década de 1990 esta interferência se intensificou e ele passou a prescrever projetos para as questões sociais desses países de um modo geral, e específico para a educação.

Desde 1963, o Banco Mundial tem contribuído de forma destacada para a expansão do ensino superior, entre 1963 e 1970, os investimentos representaram em média, 17% do financiamento total para a educação; alcançaram seu ponto máximo, 38%, entre 1971 e 1985, e desceram a 31% entre 1986 e 1993. No total, tem-se prestado assistência a 294 projetos com 457 componentes vinculados à educação superior foi investido US\$ 5.700 milhões nos últimos trinta anos. A maior parte deste investimento (US\$ 5.100 milhões) foi aplicado a partir de 1980 (BM, 1995, p. 89).

Com este cenário desenhado, “O interesse pelas ações do Banco Mundial no setor educacional se justifica pela influência crescente que este organismo vem tendo sobre a definição das políticas educacionais nos países em desenvolvimento” (TOMMASI, 2000, p. 195).

No Brasil, da década de 1990, a educação redefine-se a partir do governo de Fernando H. Cardoso (PSDB) culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996), contendo texto fortemente influenciado pelas orientações internacionais. Naquele período vários acordos de ajuda financeira foram firmados, e acompanhados da ajuda vinha um pacote de medidas que deveriam ser implementadas pelos governantes locais. O Banco espera, com sua ajuda, acelerar as mudanças e alcançar a aceitação dos diversos segmentos sociais do país das políticas por ele definidas. Segundo o próprio Banco:

A formulação de reformas politicamente aceitáveis e financeiramente viáveis tem sido árdua e a experiência quanto a sua execução não é alentadora. Quando posta em marcha tem enfrentado a oposição de diversos grupos que promovem determinados interesses, e tem provocado revoltas estudantis em muitos países. O êxito das reformas

e inovações depende da capacidade dos responsáveis de adotar decisões para lograr o consenso dos diversos integrantes do subsetor do ensino [...] (BM, 1995, p. 95).

As medidas, baseadas na teoria do Estado mínimo¹⁸ e nas políticas de cunho neoliberal, foram rapidamente incorporadas pelos órgãos educacionais brasileiros e traduzidas em políticas de governo implantadas na gestão de Itamar Franco (1992-1994) e ratificadas por Fernando H. Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), e não foi interrompida na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006)¹⁹.

A educação ganha destaque, mas os avanços prometidos aos educadores ficam aquém das expectativas. Ao ser colocada como mercadoria há um impedimento de promover a educação como princípio básico para se alcançar a autonomia. A educação recebe atenção dos organismos multilaterais porque, para estes, ela se apresenta como um campo de sustentação, não apenas como um leque de possibilidades de aplicação de suas políticas, como também de acordo com Martins (2005, p. 3, grifos no original), “um *terreno fértil* de difusão de sua ideologia, cujo eixo dinâmico é o mercado”.

Consoante a estas conclusões, Noronha (2002) constata que nessa perspectiva ideológica de política educacional do BM, os indivíduos não necessitam se desenvolver através de uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e acumulados pela humanidade; porque, a concepção de educação defendida pelo Banco visa à preparação da mão-de-obra da sociedade global, e qualquer outra concepção, que dela destoe, é combatida, rotulada de utopia, acusada de onerar a máquina estatal e de servir à elite. De acordo com documentos do BM (1995, apud. TORRES, 2000, p. 184),

A educação é intensamente política porque afeta a maioria dos cidadãos, envolve todos os níveis do governo, quase sempre constitui o maior componente da despesa pública nos países em desenvolvimento e conta com subsídios públicos distorcidos em favor da elite.

É como política que a educação se reconfigura e se estabelece como palco de disputa e objeto de discussão. Percebendo o grande alcance que a educação escolar tem

¹⁸ “A questão é que o Estado-mínimo não é sinônimo de Estado-fraco. No que se refere às estratégias de acumulação, ele é mais forte do que nunca, já que passa a assumir o papel de gerir e de legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global” (AZEVEDO, 2001, p. XII).

¹⁹ “O governo Lula com algumas especificidades, deu continuidade à implementação das políticas educacionais do Governo FHC” (SILVA, 2004, p. 351).

nos diferentes segmentos da sociedade, independentemente da classe, raça ou nível social, o Banco orienta que a educação seja recebida pela população como aquela que satisfaz seus objetivos, e políticas para mudanças na estrutura da educação básica, implementa insumos e alterações nos cursos de formação de professores.

Assim, é aconselhável, segundo o BM, que os gestores da educação do país devedor se disponham a: aumentar o *tempo de instrução* dos discentes; proporcionar *livros didáticos*, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente; e, melhorar o *conhecimento* dos professores – privilegiando a *capacitação em serviço* sobre a *formação inicial* e estimulando as modalidades a distância (TORRES, 2000).

No Brasil estas orientações foram, progressivamente, sendo implantadas ao longo da década de 1990. A orientação sobre o aumento do tempo de instrução foi contemplado pela LDBEN, que estabeleceu o ano letivo de 200 dias letivos; o programa de distribuição do livro didático, para alunos de escola pública, que foi implantado no Brasil no final da década de 1980 para o Ensino fundamental, a partir de 2004 foi ampliado para o Ensino Médio (PNLEM – Resolução nº 38 do FNDE, de 15/10/2003). E, a melhoria dos conhecimentos dos professores é buscada por meio de programas de formação de professores nos mais variados modelos: em serviço, parcelado, semi-presencial ou a distância.

Estas orientações prescritas pelo BM partem da idéia de que há um entrave impedindo o alcance da *educação de qualidade*, e que o problema é, em grande parte, ocasionado pelo baixo nível de formação dos docentes e que para superar essa deficiência os insumos como os livros didáticos, um maior tempo na escola e o treinamento dos docentes através da formação em serviço e/ou a distância serão suficientes.

Tornou-se lugar comum nos discursos daquele organismo que, a causa dos problemas econômicos dos países em desenvolvimento se deve a baixa qualidade dos *serviços prestados* pela escola básica à sociedade. Portanto, os investimentos na educação, através dos programas do livro didático (para os ensinos fundamental e médio), maior tempo de escolaridade (200 dias letivos e, agora, nove anos de ensino fundamental – Lei nº [11.274, de 6/02/2006](#)) e treinamento dos professores (em serviço,

a distância), se tornaram o lema/bandeira para promoção do desenvolvimento dos países “terceiro-mundistas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Quando se trata da educação básica²⁰, o Banco Mundial é o maior articulador externo das políticas adotadas. Ele desqualifica os funcionários de um órgão público federal, no caso do Brasil o Ministério da Educação (MEC), ao afirmar que estes não têm competência para determinar os rumos da educação. Porque, de acordo com Coraggio (2000), o Banco acredita que é o mercado que o fará baseado na avaliação feita por organismos econômicos internacionais, que afirmam que a educação se distanciou das necessidades reais da economia e que é possível resolver esta situação através do restabelecimento da sua articulação com a demanda do mercado.

Esta afirmação demonstra que o banco que nasceu supostamente para ajudar na reconstrução dos países necessitados, segundo Torres (2000), hoje é o órgão internacional com maior influência na formulação de políticas para a educação nos países em desenvolvimento, no entanto é o mais hermético e o menos visível no meio público dentro dos países devedores.

De acordo com Coraggio (2000), o BM, em seus acordos de empréstimos, procura ocultar que muito mais que ajuda financeira seu objetivo mais importante é a assessoria aos governos na implementação de políticas educativas adequadas às especificidades dos países em desenvolvimento, para se alcançar os utópicos crescimento econômico e equidade social, à custa de alienação social e cultural. Estas afirmações encontram eco na discussão que Fonseca (2001a, p. 95) desenvolve sobre a atuação do Banco no campo educativo local:

A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira, durante as três últimas décadas, ultrapassou o limite da assistência técnica e financeira propriamente ditas, tendo propiciado a participação internacional na definição de políticas educacionais.

²⁰ “Há alguns anos o Banco Mundial considerava a educação básica mais decisiva que a educação superior para alavancar o desenvolvimento dos países pobres. Recomendava aos estados que priorizassem a educação básica, pois esta daria muito mais retorno, segundo análise de economistas ligados ao Banco. Agora, os documentos mais recentes vêm reconhecendo enfaticamente que o progresso social e econômico se realiza principalmente pelo avanço do saber. Segundo análises atuais do Banco, o ensino superior é altamente necessário à criação, à difusão e à utilização do conhecimento e à melhoria das competências técnicas e profissionais, enfim, deve ser visto como prioritário tendo em vista sua correlação com o desenvolvimento econômico dos países emergentes” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 157).

Até recentemente o Banco recomendava aos países pobres que priorizassem o ensino fundamental deixando de investir em educação superior e educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atendimento das metas de ajuste fiscal no âmbito da reforma da educação. “O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (TORRES, 2000, p. 126).

Em texto recente, Dias Sobrinho (2005) faz referência a algumas pequenas mudanças, ao menos nos discursos, no pensamento do Banco sobre o foco privilegiado sobre o ensino fundamental. O autor afirma que, cabe mencionar uma *recente importante alteração* das orientações do Banco Mundial, no que se referem as suas análises anteriores, que aferia importância menor à educação superior em favor da educação básica. “O Banco Mundial não só reconhece o equívoco de análises anteriores, como insiste na tese de que a educação superior é fundamental para desenvolver ainda mais a economia global e alavancar o avanço dos países pobres emergentes” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156). Numa retratação do que dissera antes, o Banco admite que a educação superior proporciona um retorno econômico muito importante para a nação que adota como ponta de chegada da jornada educativa, porém oferecida pelos empresários da educação, ou seja, um serviço prestado pela iniciativa privada para não *onerar mais* os cofres públicos.

A concepção de educação que o Banco defende, nos diferentes cantos do mundo, inibe a democratização do ensino, a valorização dos profissionais docentes, pois a educação não é entendida no sentido ampliado, ou seja, não é entendida

[...] como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais e, como política pública, pois constitui uma questão de grande relevância social e que exige uma assunção por parte do Estado, entendido na concepção gramsciana de estado ampliado, formado pela sociedade política e pela sociedade civil (SANTOS, C., 2002, p. 22).

Cabe destacar que, a partir desta posição do Banco Mundial a educação não é assumida para transformar o homem, tornando-o ser autônomo, capaz de produzir sua subsistência e livre para interagir e socializar promovendo o desenvolvimento cognitivo

e cultural da sociedade, então ela não educa; assim, serve apenas para modelar o trabalhador para o mercado, logo para a reprodução do capitalismo global.

De acordo com Catarina Santos (2002), a literatura que trata das políticas educacionais tem demonstrado que as reformas do campo educativo, que estão em curso no Brasil hoje, se baseiam em algumas orientações principais: estímulo para maior participação do setor privado no desenvolvimento educacional; prioridade conferida à educação básica; e, reformas pedagógicas e administrativas voltadas para esse nível de ensino.

O Banco interfere na educação como um todo com seus planos e medidas, interfere também nas políticas de formação de professores, porque entende que o desempenho do professor contribui para as mudanças na educação. Mas o que ele estabelece para a formação de professores dos países em desenvolvimento são ações focalizadas no resultado e não no processo de formação dos educandos.

1.3.1.2 – Formação de professores e as políticas educacionais

O tema formação de professores ganhou centralidade nas políticas educacionais ao longo dos anos 1990. A discussão suscitou a percepção de como o tema tem sido tratado pelo poder público diante dos convênios e acordos mantidos no cenário internacional.

O Banco Mundial legisla sobre como esta formação deve acontecer nos países devedores de empréstimos disponibilizados por ele, já que a maneira que os cursos de formação de professores são organizados pode corresponder a mais economia e rapidez na sua adequação para o mercado de trabalho. A formação de professores é um tema que o BM privilegia na prescrição de medidas de aligeiramento e de contenção de despesas.

O Banco *sabe* que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível, a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia. *Sabe* também que, reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente

para melhoria do aprendizado (CORAGGIO, 2000, p. 101, grifos no original).

Há um conjunto de orientações para o novo modelo de formação de professores, que responde às demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível²¹, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo Governo brasileiro. Para o BM pode-se melhorar a qualidade educativa através de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade, entre eles “melhorar o conhecimento dos professores através da capacitação em serviço e/ou a distância” (TORRES, 2000, p. 135).

Em relação à formação de professores que irão atuar na educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, é exigência que seja uma formação de qualidade. Esse profissional necessita estar munido de conhecimentos diversos – conteúdos didático-pedagógicos, disciplinar, etc. É provável que sem uma formação inicial de qualidade, ele vá atuar tateando em busca da melhor maneira de professorar, com muita dificuldade pode ser que ele consiga. Mas certamente, ele desenvolveria com mais facilidade seu trabalho se houvesse recebido formação inicial adequada para tal. A formação de professores se faz obrigatória quando se almeja uma educação de qualidade.

Nesse processo, em que a educação tem seu papel extremamente valorizado, o professor aparece como o grande ator, o agente da mudança. Para desempenhar tal função, cabe a ele ser competente, profissional e devoto. Para a construção de tais qualidades, é preciso pensar uma formação que prime pelo desenvolvimento das *qualidades humanas e intelectuais* necessárias ao alcance dos objetivos almejados para a educação (SANTOS, C., 2002, p. 53, grifos no original).

O BM afirma reconhecer a necessidade da capacitação dos docentes do país para elevação da qualidade da educação. No entanto, as diretrizes traçadas nos acordos com esse organismo, nada mais são do que medidas de aligeiramento da formação para contenção de gastos, conscientemente adotadas para cumprimento de tais acordos. Para Silva (2001), é evidente que com as orientações economicistas adotadas para o campo

²¹ A *acumulação flexível* é o modelo econômico que se confronta diretamente com a rigidez do *fordismo*, pois ele permitiu o surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financiados, novos mercados, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica, organizacional, através do *processo produtivo flexível*, este permite o operário operar com várias máquinas rompendo com a relação um homem/uma máquina, que fundamentou o *fordismo*. É a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, trabalhadores multifuncionais (ANTUNES, 2001).

educativo não buscam a qualidade desta formação nem mudanças para transformação da realidade. O que se constata, de acordo com a autora, é o favorecimento de políticas governamentais que buscam uma formação tecnicista e pragmática com economia de recursos para os profissionais da educação, o que visa melhorar quantitativamente os índices de profissionais formados e, ampliar a possibilidade de novos financiamentos, adequando os profissionais da educação às necessidades diretas do mercado, em atendimento aos princípios mercadológicos de *flexibilidade, eficiência e produtividade*.

Fica clara a contradição entre a constatação de que uma formação de qualidade para professores é uma exigência do mundo globalizado e o pouco investimento para que isso ocorra, mas o Banco não se preocupa em ocultar. Porém ele oculta que

Não são apenas a extensão e a qualidade da educação que contam, mas o tipo e os objetivos a que serve; uma educação apenas funcional, voltada para responder passivamente às demandas da economia selvagem competitiva de hoje certamente não será libertadora para a maioria dos educandos (ARRUDA, 2000, p. 59).

Qualidade é um conceito polissêmico, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. No contexto atual podemos dizer que formação de qualidade é que fornece ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e social) e profissional (capacidade de atuação no mercado de trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas. Para Silva, K. (2001), nesta perspectiva, qualidade é entendida como uma educação escolar que favoreça ao educando o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação do saber social, permitindo uma melhor compreensão da realidade, e possibilitando ao sujeito a capacidade de lutar e fazer valer seus direitos econômicos, políticos e culturais como classe.

Um programa de formação de professores, que visa à qualidade, tem como base a formação teórica indissociável da prática pedagógica. Um referencial teórico que abarque as mudanças ocorridas no ambiente educacional, mas que não se deixe levar pelos modismos momentâneos e passageiros. E, “Para propor um programa de capacitação de professores que logre um processo de aprendizagem harmoniosa e eficaz, é necessário identificar uma concepção de educação e conduzi-lo dentro de tal concepção de uma forma coerente” (RIOS, 1999, p. 19).

A questão é que a concepção de educação adotada pelos governantes brasileiros é a concepção economicista do BM. “Na perspectiva ideológica da política educacional do Banco Mundial, não é preciso que os indivíduos desenvolvam uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e acumulados pela humanidade” (NORONHA, 2002, p. 80).

E isso se agrava, ainda mais, quando se trata da formação do professor da educação básica, pois esse professor cuidará da formação de base do cidadão que compõe a classe trabalhadora, facilitando a estabilidade da hegemonia estabelecida.

Na perspectiva do Banco Mundial, embora a qualificação em níveis mais elevados possa ter uma influência positiva sobre o comportamento dos professores, não há indicativo de que seja uma questão importante, por isso, para os professores que vão atuar no ensino fundamental, especialmente, nos quatro primeiros anos (ensino primário) – foco de atuação do Banco – basta uma formação centrada no *fazer*, seguida de cursos curtos de formação inicial concentrados na capacitação pedagógica, vinculada à prática de sala de aula (SANTOS, C., 2002, p. 45, grifo nosso).

No Brasil, o tema “formação de professores tornou-se central para atender as novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista” (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360). Essas novas exigências têm se propagado pelo país como um caminho único a ser seguido pelos educadores e pelos gestores da educação escolar. A reestruturação da educação no Brasil tem sido uma prática patrocinada pelos organismos multilaterais, que vêem na educação básica a possibilidade de *superação da pobreza* pelos países em desenvolvimento, segundo seus programas e metas.

No relatório “Parceria do Brasil com o grupo Banco Mundial” o BM afirma que a “Estratégia de Ajuda ao País (EAP) abrange atividades em um grande número de áreas e setores [...]. As áreas escolhidas para receber assistência são priorizadas de acordo com as vantagens comparativas do Banco, por isso, em alguns casos, a urgência percebida difere daquela indicada pelo país” (BM, 2006, p. 67). No caso da educação a urgência do Brasil e a intensidade do envolvimento coincidem. O país declara, naquele relatório, que a urgência é muito alta e o Banco define a intensidade do seu envolvimento também muito alta.

Ao longo da década de 1990, o que se viu foi a implantação de um pacote de políticas de desvalorização da profissão docente, e a assumência de que a formação de professores para a educação básica é o momento de ajustes das políticas educacionais à lógica do mercado, dentro de uma visão econômica capitalista e neoliberal. Segundo Oliveira; Rosa; Silva (2005, p. 360),

No Brasil, as políticas oficiais, no que se refere à formação de professores, estabeleceram a exigência de formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. A LDBEN (Lei nº 9.394/1996), art. 87, § 4º, definiu também que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”. Em decorrência destas exigências multiplicaram-se cursos superiores de formação de professores, nem sempre de qualidade aceitável.

Sobre a formação de professores, o Brasil é uma nação que, ao que tudo indica assumiu uma política de barateamento e aligeiramento da formação do professor da educação básica no intuito de manter certa dependência da “inteligência” dos países desenvolvidos no que se refere ao desenvolvimento, científico e tecnológico (FONSECA, 2001a e 2001b; SOUZA, 2004a e 2004b; TORRES, 2000) sem, contudo reconhecer a importância desse profissional para o desenvolvimento do país, inclusive desenvolvimento econômico. Um professor que recebe formação de qualidade atuará no mercado também prestando um serviço de qualidade, ou seja, formando indivíduos que ao sair da escola serão mão-de-obra qualificada, seres pensantes, portanto, produtores de economia para o país. Mas, não é só para mão-de-obra, serão formados para se situarem na sociedade se apercebendo da dinâmica econômica do mundo capitalista globalizado, contribuindo para sua riqueza, e também se posicionando favorável às políticas estabelecidas pelos governantes.

O que se constata é que “Para acompanhar a dinamicidade, o pragmatismo e a imediatibilidade de um mundo em constante mudança, as recomendações e ações centram-se no desenvolvimento de programa de preparação dos professores mediante *treinamento em serviço*” (SANTOS, C., 2002, p. 43, grifos no original).

Esta concepção de formação de professores influencia no modo de conceber o professor. Este é visto como um técnico, porque sua formação fica centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, fundamentada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar, os conhecimentos são

mobilizados a partir do que fazer. Para Veiga (2002), essa perspectiva de formação centrada nas competências restringe à preparação, na realidade, do prático, do tecnólogo, isto é, daquele que faz, porém não conhece os fundamentos do fazer, que fica restrito ao ambiente escolar, não considerando toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada.

Ora, este conceito de professor reduz as possibilidades de engajamento político deste profissional, por conseguinte a sua atuação não contribui para a formação do cidadão emancipado. Apesar disso, o tema formação de professores não é central nas discussões, sobre políticas educacionais, promovidas pelo Banco Mundial. No que se refere à formação de professores o Banco se empenha em demonstrá-la apenas como um meio de municiar os educandos com o conhecimento básico para se tornarem mão-de-obra qualificada. Fonseca (2001b, p. 34) explicita que este tema não ocupa lugar privilegiado no modelo de gestão concebido pelo Banco, mesmo ele reconhecendo que

[...] as qualificações dos mestres – certificados, referências, sucesso profissional e conhecimentos – tendem a exercer uma influência positiva sobre seu comportamento, mas nada confirma que seja necessário insistir sobre essa questão. Em certos países, a formação dos professores não tem incidência positiva sobre o sucesso escolar.

A autora critica, ainda, que o Banco afirma que ao invés de requerer dos docentes um curso universitário complementar, melhor seria se os métodos de formação e de seleção, além de desenvolver o saber e as aptidões profissionais em domínios precisos, favorecessem a utilização, pelos docentes, de métodos e técnicas gerais como o micro-ensino. Porque, aquele organismo acredita que, “o treinamento no trabalho aumenta a eficácia pedagógica, particularmente após alguns anos de experiência no ensino” (Idem, *ibidem*).

A proposta de formar os professores em serviço reduz os cursos de formação inicial a modelos de certificação profissional, adequando-os às exigências do mercado, e no Brasil, a partir de 1997, passa a ser uma exigência da lei. Segundo Soares (2000, p.108), a partir da década de 1990 “O modelo para formação de professores adotado pelo Brasil tomou a forma de certificação e privilegia dados quantitativos pretendendo causar impacto aos financiadores externos das políticas educacionais”.

Esta forma de pensar a formação impulsiona os cursos para formar o professor constituído numa concepção de professor como um técnico, que já tendo a prática basta

apenas referendá-la em cursos rápidos. Em cursos aligeirados, baseados no *déja vue*, na idéia de “já sei fazer porque faço”, a possibilidade de emancipação fica restrita, tornando “o profissional um novo técnico, pragmático, só que agora com maior flexibilidade e novas habilidades” (SILVA, K., 2001, p. 87). O que contraria o movimento dos educadores em prol da formação do professor como agente social. Para a autora a formação docente requer ser pensada num conjunto de fatores que perceba não só as necessidades de instrumentalização utilitária do professor, mas, principalmente, a sua capacidade de ensinar e aprender, como sujeito produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados, inseridos numa totalidade social.

Como se pode ver não é uma questão de rejeitar ajuda externa, mas não permitir que as questões sociais, como a educação e a formação de professores, sejam tratadas como mercadorias do processo econômico estabelecido pela globalização e pelas políticas neoliberais.

As distinções entre a cooperação internacional com os objetivos acadêmicos e a cooperação com objetivos financeiros precisam ser analisadas em cada caso a partir das motivações, da escolha dos temas e das aplicações dos conhecimentos ou produtos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 145).

A questão da formação daqueles que ajudam a formar as novas gerações requer uma visão contextualizada e, conseqüentemente, um reconhecimento das condições histórico-sociais em que ela se dá em cada região, em cada país, rejeitando qualquer tentativa de homogeneização de políticas e modelos.

No entanto, não é isso que os organismos multilaterais fazem. Com enfoque basicamente econômico, eles analisam quais questões interferem mais na economia e que “impedem” o desenvolvimento econômico dos países devedores. Assim é que o tema formação de professores passa a ser de interesse do Banco Mundial, porque ele acredita que a formação de professores pode interferir nos resultados escolares, logo na formação de mão-de-obra para o mercado. Mas não é só por isso. O BM também lança seu olhar sobre a categoria docente a fim de minimizar a atuação da categoria nos movimentos sociais e conduzi-la para uma atuação mais pontual na escolarização básica.

Para Noronha (2002) a questão dos docentes passa a preocupar o BM porque, na concepção deste, os professores são caracterizados como uma associação magisterial associada à *reivindicação salarial*, à *greve* ou simplesmente ligados à corrupção e manobras políticas. Estes inconvenientes, para aquele organismo, seriam resolvidos mediante programas paliativos de formação, preferencialmente a distância. De acordo com a autora, o Banco Mundial não considera significativo investir na formação prévia do professor; neste sentido, “o Banco está imprimindo uma direção política e ideológica no que se refere à educação geral e à formação docente em especial, a partir do critério economicista” (NORONHA, 2002, p. 114).

A discussão sobre as interferências do BM na educação vai sendo concluída, aqui, para se abrir outra: o papel desempenhado pela UNESCO. Como esta se configura em um organismo internacional promotor da educação nos países em desenvolvimento nos moldes estabelecidos pelo mercado e como ela se aproxima dos objetivos do Banco Mundial, em busca da formação do indivíduo que *aprende a aprender*, por meio da proposta de “Educação para Todos” e ao longo da vida.

1.3.2 – A UNESCO e a Década da Educação

Como uma unidade da ONU, a UNESCO tem se destacado como organismo de grande impacto nos programas educacionais junto aos países em desenvolvimento. Segundo definição da própria UNESCO “Como agência especializada das Nações Unidas para a educação, ciência, cultura e comunicação, a UNESCO tem suas origens no espírito de solidariedade prevalentes dentro das comunidades intelectuais e científicas no fim da II Guerra Mundial” (UNESCO, 1995, p. 206).

Inicialmente agência de caráter de assistência técnica, a UNESCO hoje se aproxima mais de uma agência prescritora de reformas e ajustes para que os Estados se configurem como nações desenvolvidas para o mercado internacional.

Os discursos da UNESCO, ainda que continuem a defender os valores humanísticos, não ocultam as novas realidades acarretadas pela globalização, tais como as inúmeras e complicadas tensões entre o

público e o privado, o bem comum e o serviço comercializável, o local e o global [...] (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 161).

É inegável o peso que a UNESCO representa para a educação como função social para o desenvolvimento dos diferentes povos, com o objetivo de “Educação para Todos” e ao longo da vida. Porém, é necessário entender que, por influências econômicas, essa agência, ao longo de sua existência, tem reformulado seus objetivos e se aproximado mais dos interesses político-econômicos e se afastado, progressivamente, das questões sociais. Para Silva K. (2001, p. 69), a UNESCO é um órgão que tem demonstrado um potencial crítico, diferenciando-se nos objetivos dos bancos que têm uma visão e uma relação na perspectiva bancária, entretanto tem um alcance prático, qual seja: “o de ser financiada pelos referidos bancos, e que acabam por impor suas diretrizes”.

Esta agência se destacou dentro da ONU como mediadora das questões educacionais e culturais, declarando-se promotora de uma contínua busca para o aumento de anos de escolarização dos povos dos países em desenvolvimento, com especial atenção às crianças e às mulheres: “A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (UNESCO, 1990, p. 4), eliminando da educação os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza. Por sua influência a busca pelo fim do analfabetismo é um ideal procurado pelas nações de todos os continentes que ainda não alcançaram. Pois segundo ela,

A possibilidade da **educação básica para todos**, reiterada durante a Conferência de Jomtien, é a prioridade da UNESCO no campo da educação. Segue lado a lado com a preocupação pela renovação e o avanço da educação em **todos os níveis** e com a necessidade de reforma do sistema de ensino em geral (UNESCO, 1995, p. 210).

O destaque que a UNESCO dá à educação é, de certa forma, o empenho que deveria ser envidado pelos governos locais. Estes, com o discurso de que não há recursos suficientes para a educação, permitem cada vez mais que as recomendações dos organismos internacionais se transformem em políticas educacionais nacionais. A UNESCO (1990) torna público o propósito dos acordos entre os Estados e os organismos multilaterais. Para ela a cooperação bilateral e multilateral precisa nascer do espírito verdadeiro de parceria; as ações e os recursos provenientes da cooperação

devem ser empregados para valorizar as características essenciais dos serviços de educação básica; por fim, a cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio às reformas ou ajustes setoriais, no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração e, também, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidos alhures for de alguma utilidade.

Como um órgão de assistência, a UNESCO expressa algumas contradições do mundo capitalista:

As tendências internacionais atuais são caracterizadas por uma série de processos concorrentes, às vezes contraditórios:

- A democratização, que pode ser vista na retirada e no colapso de muitos regimes totalitários e no avanço constante das forças democráticas. Isso serve como fundação para o desenvolvimento e a ação coletiva dirigida para garantir a paz e o respeito aos direitos humanos.
- A Globalização, refletindo o aumento da interdependência nas economias, em escala nacional e local, e no comércio, assim como a necessidade de se adotar uma aproximação global para lutar contra os problemas resultantes.
- A regionalização, na qual os Estados formam grupos para facilitar o comércio e a integração econômica, como meio ambiente, mercados de trabalho e infra-estrutura.
- A polarização, que é evidente nos aumentos de desigualdades em escala global, regional e nacional, e que resulta numa distância cada vez maior entre ricos e pobres, e em populações que se ressentem de todas as conseqüências sociais, políticas e econômicas que esse processo traz em seu encalço.
- A marginalização, que resulta do isolamento local ou internacional de um certo número de países, assim como de certos segmentos da população, por causa das várias formas de subdesenvolvimento.
- A fragmentação, que fomenta discórdia social e cultural e, em sua forma extrema, pode levar à “atomização”, que através de tentativas para dividir Estados e comunidades locais em linhas étnicas, tribais ou religiosas (UNESCO, 1995, p. 180).

No fortalecimento da sua presença como órgão de assistência técnica e fiscalizador nas questões referentes à educação, a UNESCO promoveu em 1990, em Jomtien, a “Conferência Mundial de Educação para Todos” e estabeleceu diretrizes a serem seguidas e padrões a serem adotados pelos países em desenvolvimento. Assim, ficou estabelecido que “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p. 3).

O documento, por fim, chama a atenção para o momento histórico tão fértil para essas mudanças como o foi a década de 1990.

Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos. (UNESCO, 1990, p. 20).

É nesse cenário em que os organismos multilaterais se fortalecem e se sobressaem como agentes capazes de solucionar os problemas da educação por meio de planos, projetos e reformas. Mas, a verdade é que esses organismos, como a UNESCO, não conseguem mais que adesão por parte do Estado sem conseguir “curar” de fato a “ferida” que tanto incomoda o desenvolvimento educacional dos países em desenvolvimento.

Sobre a formação de professores a UNESCO (1990) não avança muito em relação ao que já estava em andamento no que concernem às reformas apoiadas pelo Banco Mundial. Ela afirma que a formação de professores deve estar em sintonia com os resultados desejados, oportunizando que os docentes se beneficiem concomitantemente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção daqueles resultados previstos; a despeito disto, muitos são os países em desenvolvimento que não lhes forneçam capacitação especializada, com o objetivo de prepará-los para o exercício de suas funções; esta constatação se refere especialmente à alfabetização e outras atividades de educação básica que se desenvolvem fora da escola.

Para aquela Organização, o relevante papel dos profissionais da educação na oferta da educação básica de qualidade precisará ser reconhecido e desenvolvido, de maneira a aperfeiçoar sua contribuição na melhoria do ensino. Isto demanda a adoção de medidas que garantam o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorando suas condições de trabalho, especialmente no tocante a sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de

desenvolvimento na carreira docente, assim como proporcionar aos docentes a satisfação plena de seus anseios e a realização satisfatória de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.

Portanto, a influência de organismos multilaterais na educação, conseqüentemente, nos modelos de cursos para a formação de professores tem direcionado as políticas educacionais. Vieira (2004) chama a atenção para a relevância política que as orientações internacionais assumem em âmbito local através do consentimento das autoridades brasileiras e afirma que

É necessário, pois, demonstrar o processo de mediação entre os governos federais e essa agência [UNESCO] no seu processo de constituição e de definição de políticas. Nessa direção, os governos nacionais, sobretudo na década de 1990, têm participado das discussões, solicitado projetos e estão comprometidos com a proposta da educação da agência em debate (VIEIRA, 2004, p. 72).

A UNESCO (1990) acredita que uma concepção mais ampla da educação básica é pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de esforços entre os muitos participantes da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, e propõe que programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão educacional.

Sobre este tema Coêlho (2006) expõe que a docência muitas vezes tem sido entendida apenas como intervenção técnica na existência dos alunos, logo a educação é considerada inseparável da eficiência, da produtividade, dos resultados almejados e alcançados, da relação entre custo-benefício, e o professor visto como um tecnólogo do ensino que não precisaria conhecer os fundamentos da educação, da escola, do fazer pedagógico. O autor critica ainda que, as diretrizes adotadas no país, para a formação de professores, demonstram preocupação com a instrumentalização do professor, a dimensão prática, utilitária e padronizada do processo formativo, o que leva à negação da autonomia do professor e da escola.

A movimentação da UNESCO na busca de uma “Educação para Todos” é representada pelo Relatório: “Educação – um tesouro a descobrir”, sob a coordenação

de Jacques Delors, em 1996. Neste Relatório a concepção de educação é basicamente sustentada pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (aprender a viver com os outros) e aprender a ser (DELORS, 1996, p. 90-101).

A partir desta compreensão o Relatório estabelece direcionamento para a formação de professores e, conseqüentemente, demonstra sua concepção de professor. Porque, agora, o professor precisa ser capaz de ensinar ao seu aluno a aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver. Neste contexto de mudanças de concepções surgem os ideais de reformas em que o professor é a “peça-chave” para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino. Mas, no Relatório seus elaboradores se esqueceram que, se a melhoria da qualidade do ensino depende do professor, este deve ser formado com qualidade e valorizado em seu trabalho de formador de opiniões; além disso, é essencial que lhe sejam garantidas as condições de trabalho, de salário, de plano de carreira, bem como a organização do trabalho pedagógico da escola de modo que seu desempenho corrobore para uma contínua produção de conhecimentos e não uma sobrecarga de mais funções. O professor faz parte das reformas, porém a ele não compete arcar sozinho com a responsabilidade do êxito ou fracasso dessas reformas e, ainda, não é possível transformar a educação sem investimentos na formação, na profissionalização e na carreira do docente.

Segundo o pensamento da UNESCO, por exemplo, se é verdade que as reformas educativas dependem dos docentes, é necessário melhorar suas condições profissionais, mas não é possível melhorar as condições de trabalho dos docentes sem modificar sua formação, sua participação nas decisões, seu nível de responsabilidade pelos resultados, etc. (SOUZA, 2004a, p. 4).

Para a Comissão relatora, a formação de professores, quer inicial quer contínua, tem como finalidade desenvolver nos professores as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (UNESCO, 1990). Por isso, recomenda que os governantes repensem a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo Relatório, que é de uma educação voltada para os quatro pilares. “A Comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos

professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações” (DELORS, 1996, p. 159).

Cabe ressaltar que este organismo tem propiciado movimentos na estrutura educacional, muitos deles positivos para o campo da educação, da formação e do professor. O que se critica é a uniformização dos problemas educacionais dos diferentes continentes e o tratamento da educação dos países em desenvolvimento como um espaço de ordenação de políticas e estratégias para a conformação da educação ao mercado, assim, estabelecendo reformas que adequem a formação dos profissionais da educação aos objetivos econômicos para que eles passem a formar na mesma ótica os futuros trabalhadores desse país capitalista.

Mesmo que de maneira não explícita, o Relatório deixa claro sua sintonia com as orientações do Banco Mundial no que se refere à formação, qual seja, a formação aligeirada e em serviço, porque segundo ele “De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 1996, p. 160).

A formação inicial, em serviço, é uma política largamente difundida pela UNESCO. Ainda no Relatório, Delors (1996) chama a atenção para o objetivo traçado a longo prazo, para a educação, que é fazer com que todos os professores, especialmente os do secundário, frequentem cursos de nível superiores, tendo sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário; garantir o cumprimento da função do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, por isto, esta formação deverá se pautar, sobretudo, nos quatro pilares da educação.

Para a UNESCO o professor é indispensável para aqueles alunos que, ainda, não dominam [...] “os processos de reflexão e de aprendizagem” (DELORS, 1996, p. 156). E é nesse contexto que ela entende que

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (Idem, p. 155, grifos no original).

Concebendo o professor apenas como um “acompanhante” é que a UNESCO propõe aos Estados a adoção de “programas focais de cunho compensatório em substituição a implementação de políticas universais de direitos” (CAMPOS, 2006, p. 2).

Nesta compreensão de educação, de formação de professores e de professor é que a UNESCO distancia-se do seu compromisso de “Educação para Todos” e se aproxima mais de uma assistência mais economicista alinhada aos interesses do BM. De acordo com Dias Sobrinho (2005) é preciso observar que, uma vez que o discurso do Banco Mundial atualmente se aproxima paulatinamente do discurso da UNESCO, reconhecendo que o progresso econômico acompanha a melhoria das condições de vida das pessoas; neste caso a recíproca é verdadeira, porque as posições da UNESCO também se aproximam um pouco mais das posições do BM, agora admitindo também a importância do desempenho dos mercados globais. Pode ser que essa proximidade com os ideais mercantis seja justificada porque,

Os investimentos na educação superior são importantes para o desenvolvimento econômico, mas apresentam menores taxas de retorno social que aqueles feitos na educação primária e secundária. Se argumenta, ademais, que os investimentos em educação básica têm um impacto maior na redução da pobreza, posto que tendem a melhorar a igualdade nos ingressos econômicos da população mais desfavorecida (ALCÂNTARA, 2006, p. 22).²²

Este é o cenário político, econômico e social que demarca a educação, a formação de professores e o papel do professor como uma questão nacional. Portanto, sua discussão se constitui relevante para apreender como o global interfere no local: a constituição da sociedade como um mercado de economia globalizada, o Estado se encolhendo para satisfazer o projeto neoliberal, patrocinado por organismos multilaterais de caráter econômico e político através de empréstimos, assistência técnica, elaboração de diretrizes e avaliação.

Influenciado por estas (re)ordenações internacionais o Brasil encerra o século XX reestruturando todo o sistema educativo, promulgando novas políticas, deflagrando uma reforma no campo educacional, favorecendo a constituição de novas concepções de educação, de formação de professores e de professor. O estabelecimento de novas políticas educacionais é buscado pelos profissionais da educação ao longo das décadas

²² Tradução livre do espanhol para o português.

de 1980 e 1990, e o Estado diz responder a esse objetivo através da LDBEN, o PNE e as Diretrizes para a Formação de Professores. O descortinar destas políticas no cenário da educação e da formação de professores no Brasil é o objeto de discussão do próximo capítulo. A percepção do domínio externo nas reformas internas, através dos documentos para a educação nacional, é o que procuraremos fazer a seguir.

CAPÍTULO II

O CENÁRIO EDUCACIONAL NO BRASIL: AS REFORMAS, OS PLANOS E OS PROGRAMAS

É nos nexos existentes entre o campo educacional e os processos de reestruturação do capitalismo em nível mundial, cujas repercussões se estendem para os estados nacionais, levando-os a se alinharem à “agendas globais” que precisamos compreender a reforma local (Campos, 2006, p. 1).

A última década do século XX foi um marco divisor na história da educação mundial, e especialmente da educação brasileira. Com a nova ordem mundial capitalista estabelecida e fortalecida pela globalização, alicerçada no neoliberalismo, a educação ganha destaque.

A reestruturação da educação se inicia com a Conferência de Jomtien – Tailândia (1990) e o acordo firmado de “Educação para Todos na Década da Educação”, e, posteriormente, outra conferência em Nova Delhi – Índia (1993). E segue com o lançamento de documentos da UNESCO (1990, 1991, 1993, 1994)²³ e BM (1995, 1998)²⁴ sobre a educação básica e a educação superior, e no Brasil com a promulgação da LDBEN, do PNE e as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores.

²³ Conferir: www.unesco.org/education.

²⁴ Conferir: www.worldbank.org/html/educ.

No que se referem aos documentos internacionais, dois tiveram maior impacto: o da UNESCO (1994) e do BM (1995). Segundo Dias (2004, p. 895), “Ambos os documentos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados 10 anos, a ser objeto de discussões em todos os fóruns internacionais consagrados à educação superior”.

No Brasil, a redemocratização iniciada na década de 1980 culmina com a eleição direta para presidente em 1989 e posse, do vencedor das eleições, em 1990. Inicia-se, a partir de então, a abertura econômica para o capital estrangeiro com as privatizações das estatais nacionais e estaduais, como a telefonia, as siderúrgicas, as hidroelétricas e a educação através de ajustes.

As políticas educacionais brasileiras se estabeleceram, através das reformas, como marco de luta dos profissionais da educação, nos embates entre o “mundo oficial e o mundo vivido” (BRZEZINSKI, 2003). A LDBEN, o PNE e as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores são políticas educacionais que organizam a educação do país, e foram gestadas entre conflitos e contradições do que o Estado estabeleceu como legislação para a educação e os anseios e necessidades dos educadores. Para Dias Sobrinho (2005, p. 168), as reformas educacionais

[...] são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder. Não há proposta de reforma que não se justifique como um projeto de superação de determinada situação à qual já não mais se quer que perdure.

Elas se fazem necessárias para responder à dinâmica da sociedade que se transforma a cada dia e requer mudanças nos campos teórico e legal. Nessa sociedade que se transforma rápida, profunda e amplamente, a educação sofre influências externas, portanto, não pode ficar estática. “Precisa mudar, se atualizar, se adaptar, porém, não pode perder sua razão de ser: formar profissionais e cidadãos, construir conhecimentos que se transformem em riqueza espiritual e material da humanidade, ajudar a sociedade a desenvolver todas as suas dimensões” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 243).

Essa perspectiva transformadora da educação tem sido a verdadeira diretriz que orienta a luta pela educação de qualidade e pela profissionalização docente no Brasil. Os educadores se organizam em torno da possibilidade de uma legislação que contemple seus anseios em torno de uma concepção de educação ampla e para todos e de um campo profissional que reconhece na docência o princípio norteador da constituição dos profissionais da educação, por isso a formação de professores é momento síntese de constituição do professor como agente social. A perspectiva do professor como agente social, “é a proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos, acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas” (VEIGA, 2002, p. 71). O que se contrapõe ao que está estabelecido na lei.

A legislação para a educação estabelecida, no Brasil, a partir de 1996, orienta a educação para um novo rumo, para que seja consoante à nova ordem mundial: políticas neoliberais em um mundo globalizado. É essa legislação educacional que norteia a educação, que agora passa a ser objeto de nossa discussão.

2.1 – Diretrizes e bases para a educação nacional: o que a lei propõe?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) foi promulgada após um longo período de movimentação dos educadores, de políticos e do MEC, por isto cabem aqui algumas considerações em torno das concepções que ela expressa sobre a educação, sobre a formação de professores e sobre o professor.

Considerando o contexto histórico, a trajetória da LDBEN de fato se inicia ainda na década de 1980 com o movimento dos profissionais da educação.

A discussão, votação e promulgação da atual LDB se deram num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão - político-administrativo do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal (SEVERINO, 2003, p. 61).

Sancionada no final do ano de 1996, a LDBEN desde então é objeto constante de discussão no que se refere às políticas educacionais. Segundo Pino (2003), ao analisar o texto da LDBEN há que se ter cautela para que sua compreensão resgate seu processo de formulação em interação com as condições históricas, contextualizado dentro de uma formação igualmente histórica, visto que o tratamento a-histórico desta Lei encobriria, mais do que *iluminaria*, as ideologias, significados de seus discursos de avanço com viés de conservadorismo e interesses variados e contraditórios que a perpassam, resultantes da luta dos diferentes grupos sociais – entre eles os interesses divergentes dos setores da educação pública/privada, provando que no campo social e político muitas vezes prevalece a força política e econômica dos grupos hegemônicos que estão no poder.

A Lei foi sancionada, de acordo com Dias-da-Silva (2005), num contexto de um processo polêmico que não considerou a trajetória de reflexão e discussão promovida pela área de educação, representada por suas entidades, convergindo o projeto democrático para o campo, em um projeto educacional de cunho neoliberal, caracterizado por um Estado mínimo que se desobriga de sua responsabilidade social na medida em que compactua com o aligeiramento e barateamento da formação das novas gerações.

Contudo, segundo Severino (2003), há pontos que devem ser considerados ganhos trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases, como uma visão menos tecnicista da formação dos jovens; maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho; uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados; maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho; a reafirmação da universalização do direito à educação.

Reconhecer e afirmar o caráter ideologizado da nova LDB não significa, porém, desconhecer o importante papel que lhe cabe na formulação e no gerenciamento de uma política educacional para nossa sociedade. Todo texto legal, ainda que eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos envolvidos (SEVERINO, 2003, p. 67).

Sendo assim, as concepções que ela traz como referência para garantia da base da educação nacional são conceitos que nos remetem à reflexão. A crítica à LDBEN é

severa porque houve uma ruptura do processo de construção da lei para uma imposição de um projeto articulado na cúpula do executivo e não nas bases do legislativo brasileiro. A aprovação da Lei tratou-se de uma apropriação de valores modernos a uma situação velha conhecida da sociedade brasileira, evidenciando a imposição da ordem hegemônica sem riscos, com as revoluções efetivando-se “pelo alto”.

É curioso notar-se que os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo: foram de inspiração intelectual, se assim se pode dizer, tanto quanto sentimental. Nossa independência, as conquistas liberais que fizemos durante o decurso de nossa evolução política vieram quase de surpresa: a grande massa do povo recebeu-as com displicência, ou hostilidade. Não emanaram de uma predisposição espiritual e emotiva particular, de uma concepção de vida bem definida e específica, que tivesse chegado à maturidade plena (HOLANDA, 2001, p. 160-161).

Essa constatação nos leva a questionar como superar essas práticas, essas contradições entre o que é necessário e o que de fato é prescrito na lei para a educação brasileira. Segundo Revalino Freitas (2000), a superação das condições desfavoráveis e, por consequência, dos aspectos que ora lhe constituem, só serão possíveis de serem realizadas na sociedade que assume verdadeiramente, como sua responsabilidade, a educação enquanto um direito universal. O autor critica as iniciativas – tanto do Estado, quanto da sociedade – que na prática promove à institucionalização de um sistema de ensino que tem a educação como um direito restrito, no qual o ensino público para todos encontra-se em adiantado estado de degradação há anos e o ensino privado, limitado a poucos de poder aquisitivo elevado, os pais dos alunos arcam não só com o custo da mensalidade escolar, como também dos materiais e recursos didático-pedagógicos.

A concepção de educação que a LDBEN apresenta em seu artigo 1º é a de uma educação abrangente dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, mas, que ela versa somente sobre a educação escolar. Assim, a concepção adotada é de educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, § 2º). Consta da Lei que a educação é dever da família e do Estado, é guiada pelos princípios de liberdade e pelos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

Esta concepção ampla de educação pressupõe uma sintonia entre dever do Estado e da família e direito do cidadão. “Há uma tentativa de se reconhecer na Lei o que já vem sendo discutido em várias situações e instâncias, quanto à educação não ocorrer apenas na sala de aula e a existirem outros mecanismos de efetua-la e efetiva-la” (GRISPUN, 1999, p. 182). Entretanto, esta sintonia fica no desejo de cada um, porque a educação na prática cotidiana das escolas de ensino fundamental e médio se ocupa, na maioria das vezes, do ensino do professor e da aprendizagem do aluno. O ensino de um professor quase sempre desvalorizado economicamente e sujeito a uma desqualificação profissional, por isso, a profissionalização docente, exigência dos profissionais da educação, é matéria estabelecida pela legislação sobre a educação nacional.

2.1.1 – Os profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A LDBEN reserva à formação de professores um conjunto de concepções vinculadas às exigências dos organismos internacionais/multilaterais evidenciando-se a proposta descentralizadora e flexível presente nesta Lei. Para Brzezinski (2002), quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases a expectativa era de que a Lei expusesse a necessidade de superar o modelo implantado na reforma universitária do governo militar. Entretanto, a Lei nº 9.394 e sua legislação complementar incorrem em processos contínuos de desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação.

A legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

A concepção de formação contida nesta legislação corrobora para a continuidade da crença de que a educação não se tornou, para o governo, uma questão intrínseca ao desenvolvimento social do país, e sim um mecanismo de manutenção do que está estabelecido. Assim, a discussão da formação ganha terreno na legislação que trata do tema.

A formação de professores é objeto de determinações da Lei e, no que diz respeito aos profissionais da educação básica, a LDBEN traz o Título VI e legisla sobre como serão formados.

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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 séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Há nestes dois artigos dois pontos que podem ser considerados como avanços no que se refere à valorização dos profissionais da educação: formação fundamentada na associação entre teorias e práticas e a formação em nível superior. Lucíola Santos (2002, p. 58) observa que: “No que tange à formação em nível superior dos professores que atuam na educação básica, essa é uma luta histórica travada pelos educadores. Ter esse princípio garantido em lei pode ser considerado um progresso”. Mas, a autora critica a legalização da equiparação entre formação inicial e capacitação em serviço e questiona em que medida houve de fato avanços na LDBEN, uma vez que a Lei equipara formação em nível superior a treinamento em serviço; e, o que ela entende por formação, uma vez que a formação que considere os homens como sujeitos dotados de totalidade e que tenha como objetivo desenvolver os diversos aspectos da sua constituição é equiparada a treinamento, que, em geral, se refere a uma preparação intensiva para o desenvolvimento de uma determinada atividade.

Esta concepção de formação tira da luta pela profissionalização da profissão docente a força de ter nas escolas um profissional qualificado e formado em nível superior. E, isto reforça a concepção de um professor que entra na profissão sem a devida formação inicial; um profissional que tem a educação como um espaço de atuação provisória, portanto, não tem a necessidade de investir em sua formação.

2.1.2 – Lei Complementar estadual nº 26/1998: a educação, a formação de professores e o profissional da educação em Goiás

Com a promulgação da LDBEN ocorre no Brasil, a partir de então, uma reestruturação do cenário educacional. A comunidade educacional comemora algumas conquistas do/no campo, e entre elas a exigência legal da formação de professores em nível superior para atuação em qualquer um dos níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Mudam-se as exigências legais quanto à titulação do professor da educação básica e, conseqüentemente, é necessário repensar o que se fazer diante do quadro de professores que não se enquadram na nova exigência da Lei.

A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (Lei Complementar nº 26, de 28/12/1998) é uma lei complementar à LDBEN, e estabelece, em nível estadual, as diretrizes e bases da educação. Por ser uma lei estadual a LDB de Goiás não pode ferir e nem contradizer o que legisla a Lei nº 9.394, portanto, cabe a ela tão somente reafirmar e ampliar o que diz a lei nacional. “A Lei significa uma conquista tanto na sua elaboração, que depois de tantos anos foi democrática, quanto no texto, que conseguiu resguardar o que a LDB Federal tem de bom e fazer acréscimos que atendam as necessidades do Estado” (SILVA, N., 1999, p. 7).

Assim, a LDB de Goiás compreende a educação em sentido restrito, por isto garante a educação escolar, com predomínio do ensino e vinculado ao mundo do trabalho e à prática social (GOIÁS, 1998, art. 1º). Nessa Lei Complementar a educação escolar tem por fins e princípios (Art. 2º, I e II) o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho mediante o acesso à cultura, e aos conhecimentos humanísticos, científicos, tecnológicos e artísticos; e, a produção e difusão do saber e do conhecimento.

Tomando como ponto de partida a visão da realidade no contexto da legislação sobre a formação de professores, Loureiro (2001) chama a atenção para a relação de dependência entre a formação do professor e o exercício de sua profissão, sendo assim, ao se tratar dos profissionais da educação é preciso focalizar os dois aspectos: formação e docência. “Não há como abordar as questões do magistério sem articular o processo de formação e as condições concretas em que se dá o exercício da profissão” (LOUREIRO, 2001, p. 61).

Nessa linha de definições das políticas de valorização dos profissionais da educação, a Lei estadual, de caráter mais democrático, procurou garantir algumas reivindicações destes profissionais, tais como: piso salarial, igualdade de vencimentos entre ativos e inativos e o tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação. “Mas na lei estadual já não era mais possível manter uma seção sobre a carreira docente sem contrariar a lei federal” (Idem, *Ibidem*).

A garantia da formação de professores em nível superior e em universidades é confirmada na Lei para o Sistema Educativo de Goiás, porém, Loureiro (2001) critica as políticas de aligeiramento dessa formação implantadas, em nível nacional, pelo Ministério da Educação (MEC). O que consequentemente influenciou as leis estaduais, que passaram a entender que não é necessário gastar muito com a formação dos professores da educação básica e questiona: “Por que, apesar da importância que sabidamente tem a formação inicial, esse ensino é considerado *primário*, não necessitando de professores com formação de melhor qualidade? Seria mera coincidência que este nível de ensino é o mais procurado pelas classes trabalhadoras?” (Idem, p. 64, grifos no original).

Na letra da Lei a legislação estadual avança no que se refere ao aligeiramento da formação docente quando explicita o caráter de “excepcional” e “emergencial” dos programas especiais adotados para formar os professores no intuito de atender à Década da Educação (1997-2007).

É esse o espírito do artigo 85 no seu parágrafo único. É necessário separar o que é transitório e emergencial do que é definitivo. Não é possível um governo estabelecer o emergencial – formar professores mais rapidamente – como política. Uma política de formação de professores precisa ser mais duradoura e ambiciosa. A política educacional é o alvo que se pretende atingir e a formação mais rápida dos professores não é mais que um dos caminhos (LOUREIRO, 2001, p. 66).

Então, no bojo da Lei Complementar, a concepção de formação de professores é de uma formação em nível superior em cursos de licenciatura plena, que se realiza, preferencialmente, nas universidades e centros universitários (GOIÁS, 1998, art. 83). Devendo-se garantir, como exigência mínima, que somente profissionais qualificados atuem na educação básica. Para isso será considerado como formação mínima para atuação docente:

- I – na educação infantil, curso de graduação em Pedagogia e ou Curso Normal Superior;
- II – no ensino fundamental e médio, curso de graduação em Licenciatura Plena e ou Normal Superior; (GOIÁS, 1998, art. 84).

Com observação para não contradizer a LDBEN, ressalvada no parágrafo único. Esta concepção de formação proporcionou à educação uma expectativa de valorização da profissão docente e, conseqüentemente, com expectativa de melhoria da qualidade da educação oferecida pelo Poder Público Estadual.

No contexto da Lei Complementar, o professor é concebido como um profissional qualificado para atuar nos diferentes níveis de ensino que tem garantido: período remunerado reservado para estudos, planejamento e avaliação; piso salarial desde o início da carreira; remuneração com base na qualificação e não no nível de ensino em que atua; e, garantia de condições e incentivos de formação contínua dos professores (GOIÁS, 1998, artigos 91-95).

Nesses oito anos de vigência da LDB de Goiás, o governo do estado garante que todos estes direitos em prol da valorização do professor e de uma educação de qualidade para todos tem sido garantidos por ele.

Compromissos assumidos pelo governo perante a população goiana estão sendo resgatados plenamente na área educacional. Muitos programas e projetos estão com suas metas originais superadas, graças à ação da Secretaria Estadual da Educação, [...] enquanto a qualidade a educação alcança níveis mais que satisfatórios, devido sobretudo à intensa qualificação profissional, sobram vagas na rede estadual de ensino fundamental e de 2º grau (GOIÁS, 2002, p. 2).

Segundo o governo estadual esse sucesso foi conseguido através de nove programas: 1 – Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação; 2 – Acesso, Permanência e Sucesso do Aluno na Escola/Acelera Goiás; 3 – Descentralização e Administração Compartilhada; 4 – Gestão do Sistema de Ensino; 5 – Salário escola; 6 – Garantia de Padrões Básicos para o Funcionamento escolar; 7 – Avaliação e Monitoramento do Sistema de Ensino; 8 – Apoio Administrativo; e, 9 – Desenvolvimento Regional, todos previstos no Plano Plurianual denominado “Goiás Século 21”.

Dentro do programa de *Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação* o governo tem como meta o fim do professor leigo e acredita que propiciou o nascimento de uma nova era, agregando qualidade ao ensino através da formação intensa dos profissionais da educação. De acordo com reportagem patrocinada pelo governo estadual e SEE goiana: “Em Licenciatura Plena a meta de formação inicial de docentes é habilitar 11.912 professores (80%). A proposta do governo é considerada ousada e deixará o magistério estadual com alta qualidade no que se refere à qualificação de pessoal. É o maior projeto do gênero de todos os tempos e um dos maiores do país” (GOIÁS, 2002, p. 6).

Apesar dessas afirmações, a categoria dos docentes estaduais constantemente vem a público reivindicar seus direitos, como nos mostra as notícias veiculadas pela entidade sindical representativa dos trabalhadores em educação no Estado de Goiás:

Os trabalhadores em educação do Estado de Goiás iniciaram o ano letivo de 2003 com muitas dificuldades no seu local de trabalho (SINTEGO, 2003).

Trabalhadores em educação do estado fecham o ano com saldo negativo (SINTEGO, 2004, p. 3).

GREVE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: O governo desrespeita professores e funcionários administrativos, com uma proposta de reajuste que diverge da propaganda de que *Goiás é um Estado pela Educação* (SINTEGO, 2005, grifos no original).

SALÁRIOS OFERECIDOS EM CONCURSOS DO ESTADO COMPROVAM DESVALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: Ao contrário do que divulga a propaganda, mais uma vez, o governo de Goiás demonstra que a Educação e a valorização de seus profissionais não são prioridades no Estado (SINTEGO, 2006, p. 2).

Trabalhadores da educação estadual decidem entrar em greve (SINTEGO, 2007).

Portanto, mais uma vez estão postas as contradições entre “o mundo oficial” e o “mundo vivido” (BRZEZINSKI, 2003) no que se refere à educação, à formação de professores e ao professor. No “mundo oficial”, a Lei Complementar estava prevista no artigo 88 da LDBEN, no entanto sem grandes possibilidades de inovações; no “mundo vivido” a realidade é de um espaço educativo ainda insípido. Estas inovações poderiam ter sido proporcionadas pelo PNE, também este proposto na legislação nacional.

De acordo com Sofia Vieira (2002, p. 37) mesmo que as transformações econômicas não atinjam o sistema educacional no mesmo ritmo de outros países, “é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores”. E que não é por acaso que o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (BRASIL, 2001). O que estabelece o PNE, que está em vigor, no que concerne à educação nacional e à formação de professores, é objeto de nossa análise no próximo item.

2.2 – Plano Nacional de Educação: expectativas sobre as intenções

O Plano Nacional de Educação, a medida mais significativa que decorreu da atual LDB, tem como objetivo definir a educação no Brasil para os próximos dez anos, de modo amplo e operacional, na medida que contém o estabelecimento de ações e metas que visam à implantação de uma determinada política educacional com a finalidade de conduzir o sistema educacional a executar determinadas funções que lhe são atribuídas, uma vez que representa um instrumento do próprio Estado (NORONHA, 2002, p. 78).

O artigo 87 da LDBEN que instituiu a Década da Educação (1997-2007) estabeleceu, em seu parágrafo primeiro, que: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Para atendimento dessa disposição legal, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE traz uma concepção de educação como elemento constitutivo da pessoa, como meio e condição de formação, desenvolvimento, interação social e realização pessoal (BRASIL, 2001). Neste documento a formação de professores também é discutida e planejada. No texto do Plano é proposto dar particular atenção à formação dos professores e valorização do magistério. No Título IV, item 10.1 do PNE afirma-se que, a melhoria da qualidade do ensino, um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se houver promoção, simultaneamente, a

valorização do magistério, porque sem esta, se tornam inócuos quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. E, de acordo com o proposto pelo PNE, essa valorização só poderá ser alcançada por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e, a formação continuada (BRASIL, 2001).

Ainda segundo o PNE, o estabelecimento de políticas públicas de formação inicial e contínua dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico da sociedade brasileira, logo, para o desenvolvimento do país, uma vez que “a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas” (BRASIL, 2001, p. 77).

É uma conquista, para os educadores, ter garantido no Plano Nacional de Educação sua formação continuada; mas não se esta for em detrimento de uma sólida formação inicial universitária, pois na atualidade, o ensino superior é o ambiente mais adequado para que essa formação ocorra, porque a formação inicial que qualifica o professor para o exercício da docência “deverá ser feita em nível superior, em cursos presenciais, cujos currículos deverão contemplar uma base comum nacional, e que teoria e prática constituem o núcleo articulador dessa formação” (BRZEZINSKI, 2003, p. 156).

Segundo Helena Freitas (2002), as políticas atuais são políticas de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constituindo-se assim em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior necessários.

Na verdade essas ações são o cumprimento das orientações do BM, para que o país continue sendo beneficiado com os empréstimos. A formação de professores no nível superior está nesse rol, pois o Banco percebe que a formação de professores é importante para a melhoria da qualidade da educação básica²⁵.

²⁵ Para o Banco Mundial, educação básica se refere aos oito anos do ensino fundamental brasileiro (TORRES, 2000).

Em face dos ditames desse órgão [BM] internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto aos financiadores externos das políticas educacionais, o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para com o magistério, defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje ANFOPE (BRZEZINSKI, 2003, p. 170, grifos no original).

Assim, as universidades não precisam se ocupar dessa função, pois é possível formar professores gastando menos com os Institutos Superiores de Educação (ISEs) – instituições exclusivamente de ensino – e ainda com rápida formação inicial, para que entrem rapidamente no mercado de trabalho e já em serviço dêem prosseguimento à sua formação de forma continuada (e por sua conta) e menos onerosa para o Estado.

Para Scheibe (2002) não há que se fazer concessões às políticas de formação aligeiradas, fora do espaço universitário. A autora salienta que esta posição não significa a negação da existência de situações emergenciais, relativas a carências de docentes em certas regiões e para certas áreas (como é o caso de Goiás), que deverão ser enfrentadas por intermédio de uma sólida articulação entre as universidades, o MEC, as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de Educação, visando à realização de programas emergenciais de formação de professores, para atender a demandas específicas locais. Entretanto, não em favor do esvaziamento das estruturas formadoras existentes e sua substituição por novas estruturas em que ofereceriam uma formação de custo mais baixo, mas que em pouco tempo representarão desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros das instituições públicas de ensino.

Essas políticas de aligeiramento da formação de professores denota que o Estado esquece que “O crescimento qualitativo da educação superior depende de uma educação básica de qualidade. Logo, a formação de professores qualificados é essencial mas, acima de tudo, sua valorização social através de salários compatíveis com a relevância da função” (BORDAS, 2002, p. 74).

Pensando numa educação global do educando, nessa nova sociedade, nesse novo mercado de trabalho, logo se pensa na preparação do profissional que irá formar esse

novo cidadão, para esse novo contexto social. Essa constatação de acordo com Torres (2000) deixa claro que um docente capaz de auxiliar seus alunos a se desenvolver criativa e receptivamente à mudança e à inovação, que seja versátil no conhecimento, capaz de antecipar e se adaptar a situações variáveis, que tenha capacidade de discernimento, de atitude crítica, de identificação e solução de problemas exige, no mínimo, que esse mesmo professor tenha aprendido e que seja capaz de dominar essas habilidades no exercício da sua profissão.

Diante do exposto, vale ressaltar que o tema formação de professores suscita a elaboração de políticas educacionais condizentes com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do conhecimento. O professor é um profissional que atua na base da educação, sua formação, portanto, exige um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento de uma atitude pedagógica crítica, que responderá às demandas do mundo atual. O que de fato não está ocorrendo no Estado brasileiro, como nos chama a atenção Brzezinski (2003). Esta autora afirma que nas atuais políticas educacionais de formação de professores no Brasil o que fica evidente é que mesmo que a importância da educação básica do brasileiro tenha tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital afirmar, as ações dos governos continuam sendo de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e, também, de dismantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

Não se pode formar esse profissional de forma aligeirada e nem retirar essa formação do meio universitário, espaço privilegiado de ensino e pesquisa, porque entendemos que a educação superior universitária é um elemento imprescindível para “o desenvolvimento dos povos e na formação de seus recursos humanos, que é a principal missão de suas instituições de educação superior” (LA PLAZA, 2002, p. 29).

Essa amplitude da educação superior descarta a idéia de que ela seja uma mercadoria e disponível no mercado àqueles que podem pagar e buscam uma formação que seja, profissionalmente, valorizada economicamente na sociedade. Essa concepção é um empecilho para a formação humana e o acesso à cultura acumulada ao longo dos tempos.

A partir de uma perspectiva apenas setorial, um bom ensino secundário e uma boa universidade são, de fato, condição de qualidade da própria educação básica, já que nesses níveis formam-se

os professores e/ou os professores dos professores que têm sob sua responsabilidade a educação básica (TORRES, 2000, p. 181).

Portanto, formação de professores e qualidade, na educação, caminham juntas. Quando se quer uma educação de qualidade para todos é necessário pensar em “Aperfeiçoar a preparação de professores e tornar a profissão mais compensatória e respeitável na sociedade” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877). E isso só será possível com políticas públicas que possibilitem uma formação integral e completa do professor, o que se contrapõe às políticas que estão em vigor, porque estas “retardam cada vez mais a instalação de uma política ampla e global de uma formação do docente, na qual sejam contempladas, integradamente, a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais, de carreira e a formação continuada de professores” (BRZEZINSKI, 2003, p. 157). Nesta discussão, sempre tendo claro que a formação de professores, mesmo com níveis de qualidade e excelência comprovados, de forma alguma, sozinha irá sanar todos os males educacionais acumulados pelo Estado brasileiro ao longo de séculos de precariedade, não investimento e descuido por parte do poder público.

A formação de professores vem sendo baseada na realidade que está posta, porque, segundo Fernandes (1991, apud. MARTINS, 2005), o professor é levado a se posicionar na condição de cidadão da sociedade capitalista em desenvolvimento diante de problemas econômicos, sociais e profissionais, e nesse contexto, se reconhecer titular de um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente e se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade, proporcionadas por uma formação de qualidade, desenvolvida nas instituições formadoras que conjugam ensino e pesquisa, ou seja, nas universidades.

Entendendo que formação é um processo permanente que se inicia na educação básica e se aprofunda na educação superior. Portanto, essa formação, em especial a formação de professores, sugere menos interferência econômica externa e maior atenção por parte dos governantes locais, com políticas e ações condizentes com a necessidade e a realidade brasileiras.

2.3 – Diretrizes para a Formação de Professores

A chave da boa qualidade da formação dos futuros docentes da educação básica, no que diz respeito à concepção, conteúdo e métodos desta, não está no *locus* institucional ou no nome do curso que sigam; ela depende em boa medida da competente adoção e uso,

pelas instituições de ensino, de adequadas diretrizes curriculares (BRASIL, 1999, p. 8).

Esta declaração, expressa no Parecer CES nº 970/99 que trata do Curso Normal Superior, representa o porquê da insatisfação dos educadores quando se trata da legislação específica para a formação de professores, neste caso professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ora, se o lugar de formação dos professores não interfere na “boa qualidade” da formação, também não há de interferir qual diretriz ela segue. Portanto, se pensarmos formação de professores isolada do espaço em que esta se dá, não há porque discutir o como essa formação deve acontecer ou o seu locus de formação.

O discurso da profissionalização dos professores, presente nos documentos que conformaram a reforma, difundiu a “imagem de um profissional da educação” marcado por uma elevada capacidade técnica, eficaz na sua tarefa de ensinar, propositivo e partícipe no estabelecimento escolar e na comunidade e comprometido com o seu próprio desenvolvimento profissional (CAMPOS, 2006, p. 3, grifos no original).

Toda essa carga de responsabilidades sobre os ombros dos profissionais da educação não corresponde às condições de formação e de desenvolvimento do seu ofício oferecidas pelo Estado, logo a profissionalização propagada pelos documentos sobre a formação docente corresponde a mais encargos e menos tranquilidade no desempenho da profissão docente, com o agravo de agora ser equiparado a um técnico executor de conhecimentos produzido por outros.

O estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a formação de professores percorreu um caminho conflituoso entre a vontade coletiva dos educadores e a normatização do governo pelas “mãos” consultivas do CNE. O próximo item, deste trabalho, discorre sobre o *Documento Norteador* para a elaboração das Diretrizes pensado pelos educadores, mas desconsiderado pelos legisladores; e, no item subsequente, os diferentes documentos que compuseram as Diretrizes que estão em vigor, orientando as reformulações das licenciaturas no país.

2.3.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais: um caminho proposto pelos educadores

A análise dos documentos oficiais que regulamentam o funcionamento dos cursos de formação de professores possibilitou perceber a presença das orientações

internacionais balizando a elaboração das políticas educacionais brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores estão entre estes documentos.

As Diretrizes orientam que as unidades formadoras, a partir da autonomia para organizarem seus currículos, formem os novos profissionais em sintonia com o mercado, flexíveis numa busca constante do aperfeiçoamento, por isso, “aptos a aprender a aprender” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 75). Entretanto, segundo Coêlho (1998, p. 46) “ninguém aprende a aprender sem um conteúdo, sem uma matéria-prima a ser transformada pela reflexão, isto é, sem um trabalho que produza a compreensão da realidade”. A propagação da idéia de que “não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende, tem conduzido muitos educadores a uma irresponsabilidade, a um populismo ingênuo, encoberto por uma falsa defesa da liberdade e da criatividade do indivíduo e da igualdade entre professores e alunos” (Idem, *ibidem*).

As novas exigências do mercado de trabalho são fortalecidas pelas novas tendências do capitalismo que se pauta na acumulação flexível do capital e, conseqüentemente, na flexibilidade do trabalhador. Nessa configuração, o mercado necessita de um trabalhador capaz de desenvolver, simultaneamente, várias atividades e isto pressupõe uma reformulação dos cursos de formação de professores, porque, nessa perspectiva, “o conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 70). A reformulação dos cursos de formação de professores está diretamente ligada ao processo de reestruturação produtiva estabelecida a partir das políticas neoliberais, da mundialização das fronteiras econômicas, [...] que interferem diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional (Idem, p. 68).

A compreensão das diretrizes curriculares que norteiam os cursos para formação dos docentes assinala que, apesar do caráter inovador das novas diretrizes para os cursos de licenciatura, não se explicita o porquê dessas diretrizes apontarem para um “aligeiramento da formação de professores”, em especial, e que essa passagem rápida pelo curso de graduação deverá ser compensada por uma permanente busca pelo

aprender, ou seja, uma formação constante de responsabilidade do indivíduo, e não de responsabilidade compartilhada com as agências contratantes.

Veiga (2002) critica a concepção de formação de professores adotada na legislação, porque esta demonstra uma tendência para se formar o tecnólogo do ensino. Esta tendência, na perspectiva da autora, foi reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, uma vez que foi “elaborada a partir das prescrições legais oriundas da reforma educacional por meio da lei nº. 9.394 e de seus inúmeros instrumentos reguladores” (Idem, p. 71).

O ideário da flexibilização curricular presente na elaboração das Diretrizes está associado, intimamente, à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Segundo Catani; Oliveira; Dourado (2001), também está associado à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado poderá responder aos problemas do emprego e de ocupação profissional. E de acordo com Frigotto (1998), a questão aqui não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da oposição ou de se identificar nas novas demandas do mercado numa postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de cotidianamente,

Disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 1998, p. 36).

Em 1999 foi elaborado um documento norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (solicitado pela SESu-MEC Portaria nº 808, de 08/06/1999). De sua elaboração participaram educadores que muito contribuem para a reflexão sobre a profissionalização docente no Brasil, tais como Antônio J. Severino, Helena C. L. de Freitas e Luís C. de Menezes. O documento em questão trouxe uma proposta de formação voltada para a constituição do professor como um profissional inserido no contexto social e dele participante ativo, mas esta proposta não vingou.

Para os elaboradores do documento norteador das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1999) a formação dos professores apresenta como objetivo assegurar aos docentes as competências profissionais gerais de cultura científica de base em ciências humanas e sociais no que se refere à educação; capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino complexas bem como nelas intervir; e exercício da docência em contextos institucionais escolares e não escolares.

Esta concepção compreende o professor como um agente social inserido numa dada realidade, por isso inalienável do seu contexto social. Assim, “A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado” (BRASIL, 1999, p. 7). Por isso, a concepção de professor expressa nesse documento norteador é de um professor que não é um simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. O professor

É um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento sobre seu trabalho. Junto a isso, sua atuação no processo constitutivo da cidadania dos alunos é essencial para a superação das desigualdades sociais, à medida que seja refletida nos processos e nos resultados relacionados com a melhoria da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares (BRASIL, 1999, p. 2).

Entendendo que os professores são profissionais essenciais na consecução desses objetivos nas escolas, contribuindo com seus saberes, seus valores e suas competências. “A preparação do professor deve realizar-se de maneira a torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que possa estender essa consciência aos educandos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária de sua existência” (Idem, *ibidem*).

O documento norteador foi um caminho apontado para elevar o professor a uma condição menos instável e menos precária na sociedade à qual ele está inserido, no entanto, as Diretrizes Curriculares aprovadas não contemplou todas as possibilidades de melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores propostas no documento norteador.

2.3.2 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores: a legislação em vigor

De repente, chega um desses tais telegramas e começa a folia. A assembléia resolveu que Santa Fé agora é cidade. Todo o mundo fica louco, a festança começa, é sino, viva e foguete. Mas, me diga, cambiou alguma coisa? Nasceu alguma casa nova, alguma rua nova, alguma árvore nova, só por causa do decreto? Não. Pois é... Pura conversa fiada, hombre! (Érico Veríssimo, 1995).

O início deste subitem com uma passagem de “O tempo e o vento” de Érico Veríssimo poderia parecer deslocado se o objetivo fosse apenas estético. Porém, a idéia central deste excerto da literatura brasileira objetiva ilustrar como a lei nem sempre alcança na realidade o resultado esperado. E que por mais outorgada que seja, ou talvez por isto, a lei só se realiza no cotidiano. As leis para a educação só se efetivam na vivência diária da escola, do educando e nos espaços formativos de profissionais para a área. Com as Diretrizes Curriculares não seria diferente.

Na versão preliminar das Diretrizes elaborada pelo CNE (BRASIL, 2001, p. 8), fica evidente o papel das Diretrizes Curriculares na tentativa de resgate de uma *boa qualidade da formação* dos futuros formadores da educação básica, uma vez que para a legislação as questões referentes à concepção, conteúdo e métodos dessa formação, não estão na instituição formadora ou na denominação do curso formador. De acordo com o documento, ela depende majoritariamente da adequada utilização das Diretrizes Curriculares pelas instituições de ensino. E afirma ainda que,

São as diretrizes curriculares que orientarão a formação de nossos docentes para a educação infantil, para o ensino fundamental ou para o ensino médio, sob o desenho das licenciaturas plenas, estejam estas situadas em Curso Normal Superior ou em Curso de Pedagogia (BRASIL, 2001, p. 9).

Foi estabelecido um grau de importância demasiado alto das Diretrizes para os cursos de formação de professores, e sobre elas foram depositadas expectativas de profundas transformações na educação através da formação daquele profissional que, sozinhas, as Diretrizes não poderão alcançar. Não sem oferecer outras condições, para além da formação, ao desenvolvimento digno das funções docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovadas para os cursos de formação de professores se distanciaram, e muito, do perfil traçado no Documento Norteador. Elas foram elaboradas como parte

da reforma educacional iniciada na década de 1990. O projeto de Resolução do CNE se fundamentou no Parecer CNE/CP nº 9/2001 e em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 2º, alínea ‘c’, da Lei nº 9.131, de 25/11/1995. Estas Diretrizes foram aprovadas partindo da proposta formulada por uma comissão escolhida pelo MEC, segundo Scheibe (2006, p. 50) “num processo mais homologatório do que propriamente de discussão” com a comunidade educacional.

Em maio de 2000, o MEC encaminhou ao CNE, para apreciação, proposta de Diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior. O texto que tratou das novas orientações para os cursos de formação de professores expressava um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular das instituições que ofertam os cursos de formação docente, em nível superior (Art. 1º). Estas Diretrizes trouxeram a noção de competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores. E o desenvolvimento dessas competências exigiu que a formação contemplasse diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor (Art. 5º, II).

Art. 5º, Parágrafo único – A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que apontam a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002).

O conjunto de competências enumeradas nas Diretrizes Curriculares “assenta-se na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (Art. 6º, § 1º). A legislação, em vigor, para a educação está incorporada ao projeto de Estado assumido pelo governo federal e, conseqüentemente, pelos governos estaduais e municipais, numa concepção em que a educação compõe os objetivos mercantis, tomando como referência a noção de competência. Para Scheibe (2006), as reformas impostas à educação optaram por se estabelecerem sob a perspectiva da pedagogia das competências. “Esta perspectiva pedagógica, individualista na sua essência, imediatista em relação ao mercado de trabalho, é limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana” (Idem, p. 50).

Este conjunto de reformas, que inclui o novo modelo para a profissionalização docente, fundamentado nas competências “consideradas nucleares à efetivação da reforma da educação básica, a formação dos professores tende a ser orientada por uma

concepção técnico-profissionalizante, centrada na prática e nos conhecimentos escolares” (CAMPOS, 2006, p. 3), responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das instâncias econômicas internacionais para os países em desenvolvimento, assumidas pelo governo nacional.

O mundo oficial, por sua vez, pela dependência para com os organismos estrangeiros, financiadores das políticas educacionais brasileiras, submete-se ao modelo de formação de profissionais da educação, implantado em outros países. Esse modelo institucionaliza preferencialmente a formação fora da universidade e preocupa-se muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores do sistema educacional e aos leigos que nele atuam (BRZEZINSKI, 2002, p. 2).

As políticas para a educação, na atualidade, levam à hipertrofia das competências, por meio de um conceito de sistema educacional que articula formação e mercado, de maneira tal que fique assegurado à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser universalizada como um “direito público subjetivo” garantido pela LDBEN (BRASIL, 1996).

Teoricamente, a noção de competência para a formação de professores se pauta no referencial importado, de autores europeus, entre eles Philippe Perrenoud. Este autor se orienta no desenvolvimento de competências pelos professores, para a atuação eficiente em sala de aula. De acordo com (PERRENOUD, 2000, p. 180),

Não pode haver nenhum avanço sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação, aquelas que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas. Ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e das competências é uma das principais funções – subestimada – dos referenciais de competências.

Nessa linha defendida pelo autor, os cursos de formação de professores precisariam se organizar de modo que a prática reflexiva e o domínio das competências sejam orientações prioritárias da formação de professores (PERRENOUD, 1999), por meio da participação crítica.

Nos documentos oficiais para a educação no Brasil, esta influência resulta na elaboração de Diretrizes Nacionais que estabelecem como orientação nuclear a formação de um professor com domínio de competências da profissão, tais como:

organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000). O que de todo não poderiam ser desprezadas, entretanto não deveriam ser assumidas como fundamento nuclear das políticas educacionais.

O Parecer CNE/CP nº 115/1999, aprovado em 10/08/1999, expressa que,

A formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos e aproveitando as contribuições advindas das experiências exitosas (BRASIL, 1999, p. 1).

Para Andréia Silva (2004) a adoção da noção de competência, tanto na formação profissional quanto na educação geral, pressupõe a construção de uma nova identidade pautada na adaptação individual às mudanças em curso na sociedade capitalista, que podem ser enumeradas como: instabilidade social, desemprego, subemprego, perda dos direitos trabalhistas, dentre outros. “Nesta perspectiva, os indivíduos deveriam ser preparados para se acostumar a viver em situações instáveis e ser capazes de encontrar saídas próprias às situações de crise” (SILVA, A., 2004, p. 364). Sendo assim, o papel das instituições formadoras seria somente o de municiar, com modelos de competências, os seus alunos, futuros docentes da escola básica.

Este referencial, adotado nas Diretrizes Curriculares, desconsidera o grande esforço empreendido pelos educadores, ao longo das últimas décadas do século passado e que continua nos primeiros anos do século XXI, para a profissionalização da profissão docente da educação básica no Brasil. De acordo com Pimenta (2004), o enfoque sobre a profissão de professor foi acentuado no final dos anos 1980 e início dos 1990, pelas pesquisas que demonstraram o caráter ideológico da visão de *missionário* que estigmatizou a profissão docente fazendo emergir a importância de se valorizar os professores em sua formação, autonomia e condições de trabalho, como mediação para

a melhoria social e política da qualidade da escolarização. Profissionalização entendida, de acordo com a autora, como “identificação de uma categoria profissional que ultrapassa a dimensão meramente corporativista e que coloca esse sentido social da intervenção do professor como uma forma de transformação da sociedade” (PIMENTA, 2004, p. 7).

Para os legisladores brasileiros, a aquisição das competências necessárias ao professor deverá incidir na relação de uma ação teórico-prática, isto é, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão, porque as competências versam sobre alguma forma de atuação, assim, só existem *em situação*. Portanto, não são aprendidas somente no plano teórico, nem no estritamente prático. No Parecer CNE nº 9/2001,

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 31).

A relação teoria-prática passou a ser um ícone de modernização do discurso dos reformadores. Os documentos de alcance nacional se apresentaram “atualizados” pelo destaque dado ao tema, determinando renúncia ao tecnicismo e propondo uma “saída” ao “academicismo” do conhecimento adquirido pelos futuros docentes nas instituições formadoras. O Decreto Presidencial nº 3.276, de 06/12/1999, que trata do lócus de formação dos professores da educação básica (ISEs), em seu Art. 4º § 2º diz que: “Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação”.

Sob esta perspectiva, a prática de ensino se reconfigurou sendo entendida, nesse contexto, como elemento articulador do processo de formação de professores (CNE/CP, Parecer nº 115/1999). No desenvolvimento dessas argumentações, as Diretrizes se desdobram em âmbito regional em cursos que se pautam na formação de um professor que domina competências e seja reflexivo, como é o caso do Projeto LPPE em Goiás. Para Andréia Silva (2004), a adoção desse referencial, na legislação nacional para os

cursos de formação de professores, tem como finalidade o estabelecimento da formação docente sob o domínio do *conhecimento básico* necessário para o seu desempenho junto ao aluno no processo de ensino-aprendizagem e na dinâmica escolar. E também, “é possível perceber a ênfase na formação docente para a resolução de problemas concretos da prática, pautada na reflexão desta prática” (SILVA, A., 2004, p. 339).

A reflexão muitas vezes entendida como a resolução dos problemas intra-escolares pelo professor, contudo, sem operar mudanças estruturais que garantam o êxito desta reflexão. Para Alarcão (2003), a utilização do referencial do professor reflexivo sem a devida acuidade, desencadeou uma apropriação do termo, sem, contudo, dar condições para que esta concepção verdadeiramente se efetive.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contexto que favoreça o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmada, nos estudos em que o factor da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em acção os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpenetrações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2003, p. 45).

Os elaboradores das Diretrizes assentaram expectativas excessivas sobre o alcance delas no cotidiano escolar, defendendo que são as Diretrizes Curriculares que nortearão a *boa* formação inicial dos professores, se obedecidas serão orientadoras de uma formação de qualidade (Parecer CNE/CES nº 970/1999). Neste documento o texto se refere à formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, mas os seus princípios seriam estendidos à formação do professor nas demais licenciaturas com as Diretrizes gerais para os cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Os inúmeros documentos elaborados, promulgados e reelaborados demonstram o embate das forças do campo político para o estabelecimento de Diretrizes que expressem e supram as necessárias mudanças nas licenciaturas. Após a LDBEN ter sido sancionada se estabeleceu um contínuo processo de edição de pareceres, resoluções, a fim de que fossem orientadores da reformulação dos cursos que formam professores

para a educação básica. Entre eles podemos citar: Parecer CNE/CP nº 28/2001²⁶; Parecer CNE/CP nº 21/2001²⁷; Resolução CNE/CP nº 1/1999²⁸; o Parecer CNE/CP nº 4/1997²⁹ e a Resolução CNE/CP nº 2/1997³⁰; o Parecer CNE/CEB nº 1/1999³¹ e a Resolução CNE/CEB nº 2/1999³²; o Parecer CNE/CP nº 9/2001³³ e o respectivo Projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001³⁴.

A edição de todos estes documentos demonstra que a idéia de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores apenas objetivou “sintetizar o conjunto da reforma educacional brasileira, propondo a preparação de um profissional adequado a sua operacionalização” (SILVA, A., 2004, p. 351). Poderíamos ponderar, então, que é por isto que as Diretrizes se fundamentam na noção de competência, alicerçada na teoria de um professor reflexivo.

De acordo com Perrenoud (1999), na formação de professores é preciso reforçar sua preparação para uma prática reflexiva; ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais; e, que a dimensão reflexiva seja prontamente inscrita na própria concepção das competências do professor. Para este autor, “Basta dizer que as competências profissionais só podem, na verdade, ser construídas graças a uma prática reflexiva e na qual haja participação que se assegure desde o início dos estudos” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

A adoção deste referencial contradiz a histórica luta dos educadores pela profissionalização docente. Na concepção do Documento Norteador o professor é reconhecido como um intelectual comprometido com a transformação das relações

²⁶ Parecer CNE/CP nº 28/2001 que foi aprovado em 02/10/2001 para dar nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001.

²⁷ Parecer CNE/CP nº 21/2001 que tratou da duração e carga horária dos cursos de formação de professores em nível superior.

²⁸ Resolução CNE/CP nº 1/1999, de 30/09/1999, que dispõe sobre os ISEs.

²⁹ Parecer CNE/CP nº 4/1997, de 11/03/1997, proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para os 1º e 2º graus de ensino – Esquema I.

³⁰ Resolução CNE/CP nº 2/1997, de 26/06/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade normal.

³¹ Parecer CNE/CEB nº 1/1999, de 29/01/1999, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal em nível médio.

³² Resolução CNE/CEB nº 2/1999, de 19/04/1999, que fixa Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

³³ Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08/05/2001 e o respectivo Projeto de Resolução, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

³⁴ CNE/CP nº 27/2001, de 02/10/2001, dá nova redação ao Parecer nº 9/2001.

sociais, da produção intelectual e das práticas cotidianas da escola. Ao passo que nas Diretrizes estabelecidas pelo MEC/CNE, o docente é percebido como um trabalhador a serviço da conservação do *status quo*, a serviço da ideologia neoliberal, economicista e excludente. Para Scheibe (2002, p. 53),

Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

Esta argumentação leva-nos a questionar a adoção deste referencial como balizador de políticas para a formação de professores. Será esta uma saída eficaz para se alcançar a melhoria do ensino, a qualificação dos professores e suas condições de trabalho, a qualidade de vida de educadores e educando? Mais do que o domínio de competências as Diretrizes poderiam propor uma formação voltada para a profissionalização da profissão docente, através de políticas de formação e valorização do profissional da educação cuja remuneração é historicamente reconhecida como insuficiente e incapaz de promover um amplo acesso e uma permanência na carreira.

A valorização do profissional na área de educação por meio da formação e remuneração condizente é pauta de constantes discussões no processo de avaliação, planejamento e implantação de políticas para a educação, entretanto sua discussão ainda é insípida na legislação nacional. Para Dourado; Oliveira; Santos, (2005, p. 30), há que se ressaltar “a necessidade de implementar políticas de formação inicial e continuada, além da necessária valorização do pessoal docente por meio de planos de carreira, incentivos, benefícios”, e não apenas expectativas de aquisição de competências para a prática docente.

Lucíola Santos (2002) destaca que, se os argumentos oficiais ressaltam as competências como nucleares na constituição do profissional da educação, é necessário enfatizar que essas competências não devem se restringir apenas ao domínio de habilidades relacionadas, especificamente, às atividades de sala de aula.

A análise das orientações de âmbito nacional para a formação de professores se justifica, aqui, pela abordagem que empreitamos. O intento foi a apreensão das

concepções dos sujeitos participantes de um curso emergencial de formação no Estado de Goiás, que por sua vez se enquadra nas orientações advindas de organismos internacionais de forte viés economicista.

O programa de licenciatura parcelada, que no Capítulo IV será analisado, destina-se a professores em efetivo exercício da docência, motivo pelo qual sua formação estará sempre vinculada a políticas educacionais de ordem nacional. E a análise da teoria do professor reflexivo, na perspectiva dos seus autores, adotada como referencial dos programas oficiais de formação de professores, bem como seus críticos, será desenvolvida no próximo capítulo, uma vez que foi identificada como fundamental as competências propositivas de programas de formação adotados pelos governos e que, partindo da noção de competência, têm como expectativa “possibilitar ao professor refletir a sua prática, responsabilizando-o por tentar melhorá-la, buscando, com isso, desenvolver-se profissionalmente” (FREIRE, 2002, p. 18).

A proposta dessa discussão é com a intenção de se compreender porque a teoria do professor reflexivo se alastrou nos documentos oficiais para a formação de professores; é para desvendar se *depois do decreto e da festança nasceu árvore nova em “Santa Fé”, se já mudou alguma coisa por aqui*; se há uma efetiva compreensão da formação do professor para a reflexividade.

CAPÍTULO III

O PROFESSOR REFLEXIVO: TEORIAS, PRÁTICAS E CRÍTICAS

Este capítulo tem como objetivo discutir a questão do professor reflexivo como concepção de formação de professores. O conceito de professor reflexivo como base para a formação de professores foi adotado pelo Projeto LPPE visando a formação docente em serviço dos professores da REE.

A formação de professores como campo de estudos é uma construção histórica que se evidenciou no contexto político-educacional ao longo da década de 1990. Esse período configura-se como um período de reformas e adoção de políticas que coadunam-se com o contexto político-econômico da atualidade. Nesse cenário de reformas e mudanças na educação a formação de professores se torna uma bandeira de lutas e reivindicações dos profissionais de educação e espaço para novas concepções e tendências. E é no enfoque dessas novas concepções e tendências que se destaca a concepção de formação do professor reflexivo. A discussão do professor reflexivo deve ser contextualizada, por isso aqui será nossa referência a sociedade brasileira como um país inserido na economia global e gerido por políticas do projeto neoliberal.

Dias-da-Silva (2005) chama a atenção para a fragilidade em que se encontram as políticas para a formação de professores, dependendo do momento político-educacional brasileiro e diz que nos anos 1980 a formação de professores se reduziu a treinamentos

e reciclagens, infligindo aos professores determinadas modalidades e procedimentos didáticos distantes da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades. A partir dos anos 1990, de acordo com a autora, as pesquisas apresentam o risco da propagação de projetos de capacitação de professores reflexivos, *baseados no conhecimento construído a partir da prática*, provocando progressivamente a precarização da profissionalidade docente através da implementação de “programas aligeirados e banalizados de formação, produzindo apenas professores *sobrantes*” (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 385, grifo no original).

O Projeto LPPE baseia-se na formação do professor reflexivo porque é a teoria que mais se aproxima, para os idealizadores do projeto, da idéia de se formar um professor em exercício, que tenha como base a relação teoria-prática.

3.1 – “Um pote de ouro no fim do arco-íris”: a teoria do professor reflexivo para o Projeto LPPE

Os documentos do Projeto LPPE, objetos de análise neste trabalho (SEE, 2000b; SEE/UEG, 1999, 2000, 2001, 2003; e, UEG, 2001b), apontam para o objetivo de formação do professor reflexivo. Entretanto, apenas a Proposta de Formação Inicial de Professores – ProFIP (SEE, 2000b) se ateuve ao tema no intuito de caracterizar o professor reflexivo à luz do referencial de Donald Schön (1992) e António Nóvoa (1992). Assim, procuraremos neste capítulo clarificar este referencial utilizando-se da produção de autores que corroboraram para a construção do conceito de professor reflexivo (tese); daqueles que criticam sua adoção, especialmente pelos governantes, para a construção simplista de um professor prático (antítese); e, numa síntese, a produção dos autores que apresentam caminhos para a formação do professor crítico reflexivo.

Porém antes procuraremos apreender as concepções de educação, de formação e de professor dos profissionais envolvidos nesse Projeto de formação de professores em serviço, mas sabendo que o alcance deste Projeto só poderá ser reconhecido no cotidiano das práticas escolares inseridas no contexto sócio-histórico e econômico em

que está inserido, desvendado por pesquisas comprometidas com a “construção coletiva de um novo conhecimento” (FAZENDA, 1991, p. 18).

3.1.1 – As concepções que fundamentaram o Projeto LPPE

Nos diferentes documentos que possibilitaram a implantação do Projeto LPPE (Convênios I, II, III, IV) surgem diferentes abordagens que explicitam as concepções de educação, de formação de professores e de professor. Educação nesse Projeto, de acordo com os documentos elaborados pela SEE em acordo com a UEG, é entendida como prática social numa interação entre sujeito epistêmico e objeto de conhecimento, numa perspectiva auto-reguladora, em que o sujeito cria significados para as suas ações sendo o professor o mediador deste processo (SEE/UEG, 1999, 2000, 2001 e 2003a). Esta é a concepção geral de educação que norteia todos os Convênios para oferta da LPPE e que pode ser entendida como um conceito avançado numa pretensão de oferecer, pelo menos no papel, o que há de novo na que se refere ao tema formação de professores, neste Projeto a formação de professores em serviço.

No Convênio I, a concepção de formação pode ser compreendida como:

Promotora da melhoria da qualidade da educação pública do Estado pela integração dos seus diversos níveis em ações de parceria, possibilitando maior concentração de esforços e racionalização de recursos disponíveis, bem como a maximização dos resultados pretendidos. O professor tem acesso a habilitação de nível superior, sem prejuízo de suas atividades profissionais normais, possibilitando a continuidade de acordo com as exigências da lei de diretrizes e bases (SEE/UEG, 1999, p. 18).

E a concepção de professor é de um profissional de

sólido domínio dos conhecimentos específicos dos conteúdos das disciplinas concernentes à habilitação pretendida, o formando deve possuir competência pedagógica, formação filosófica de base humanística, educar para a cidadania e atuar, enquanto educador, como um pesquisador para produzir conhecimento e contribuir para a transformação da sociedade (SEE/UEG, 1999, p. 20).

Somente em agosto de 2000 a SEE elaborou a Proposta de Formação Inicial de Professores (ProFIP), que deveria ser orientadora dos novos convênios entre a SEE e a UEG para a habilitação dos professores efetivos da REE.

A elaboração da ProFIP permitiu uma reformulação das concepções de educação, de formação de professores e de professor, apresentadas nos documentos do primeiro contrato (Convênio I). Agora, adotou-se uma concepção que tem na teoria do professor reflexivo o seu referencial teórico. Esta proposta se baseou, além dos documentos oficiais, em dois autores: Donald A. Schön, *La formación de profesionales reflexivos* (1992); e, António Nóvoa, *Formação de professores e profissão docente*. In: *Os professores e sua formação* (1992).

Como veremos, a teoria do professor reflexivo foi largamente difundida internacionalmente nos anos 1990. Aqui, no Brasil, esta teoria ganhou centralidade nos programas de formação de professores por “supostamente” responder aos problemas gestados a partir das práticas de formação do professor como técnico, desenvolvidos nos programas de formação de professores até a década de 1980.

A teoria do professor reflexivo, tendo como precursor Donald Schön (1992), ganhou centralidade nos programas de formação de professores por defender a utilização da prática como ponto de partida para a reflexão e ação sobre sua própria prática, numa formação contínua, saindo da concepção positivista de professor como técnico que não reflete sobre suas ações. Outro teórico, e talvez o mais difundido no Brasil, é Philippe Perrenaud. Este autor, ainda sobre a perspectiva de um professor reflexivo, desenvolve a idéia de formação de professores sob o enfoque das competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, analisado no Capítulo II, como referencial teórico na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores brasileiros.

Kátia Silva (2006) nos alerta sobre a adesão à teoria do professor reflexivo, como proposta de superação, em curto prazo, dos problemas de formação inicial dos professores do país. E esclarece que as agências formadoras não podem aderir a essa prática de formação que se utiliza da teoria do professor reflexivo, sem a devida apropriação dos conceitos e direções políticas que a norteiam. É preciso, ainda, revelar a realidade de formação sob esta teoria com a possibilidade de diante dos “ajustes” da

sociedade à globalização excludente neoliberal, que se possa trabalhar por uma sociedade “contra-hegemônica”, mesmo que isto caracterize utopia. “A resistência pode encontrar novos caminhos que não seja o da cooptação” (SILVA, K., 2006, p. 2).

A proposta apresentada pela SEE defende a idéia de “um professor reflexivo, intelectual em processo contínuo de formação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional, como a evolução dos modos de vida e dos valores, a etnia, o gênero, o insucesso escolar” (SEE, 2000b, p. 6). E a formação de professor como “um *continuum* de formação inicial e continuada, em que possibilite assumir este processo como autoformação” (Idem, *ibidem*). Neste contexto a educação é concebida como uma prática social, portanto, educação é “interação entre sujeito epistêmico e objeto de conhecimento, que considera o conhecimento como resultado de um complexo processo de construção e reorganização, numa perspectiva auto-reguladora, em que o sujeito cria significados para suas ações sendo, na escola, o professor o mediador deste processo” (SEE/UEG, 2000, p. 23).

É ainda proposto que nos cursos de formação, os professores reelaboram os saberes adquiridos em confronto com seus saberes prévios, com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus conhecimentos como *praticum*, ou seja, como aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática” (SEE, 2000b, p. 6, grifos no original).

A adesão massificada à teoria do professor reflexivo suscitou críticas à apropriação por parte dos governos (MEC, SEEs E SMEs) da concepção de formação do professor como um prático reflexivo sem, contudo, se debruçar sobre as várias vertentes da teoria, trocando apenas a super valorização da técnica (professor tecnólogo) pela super valorização da prática (professor reflexivo) oficializada nas propostas de formação de professores editadas pelos governantes. “Entendemos, porém, que a idéia de “*professor reflexivo*” e de sua real função sócio-cultural tem sido reinterpretada à luz dos interesses particulares, de tendências pedagógicas e de linhas políticas assumidas pelos diferentes governos” (SOARES, 2005, p. 94, grifos no original).

De acordo com o documento, a proposta foi elaborada a partir do que propõe a LDBEN, de acordo com as orientações do MEC, o que significa, segundo a proposta, a opção pela “convivência de pressupostos teóricos, oriundos de várias tendências educacionais contemporâneas” (SEE, 2000b, p. 7), que também foi adotada na elaboração da proposta. Assim, no item que trata do currículo, na ProFIP, a Formação do professor é entendida como “promotora de sua preparação para o trabalho pedagógico, na docência, na gestão escolar e pesquisa educacional” (Idem, p. 12).

A concepção de professor é explicitada quando da elaboração do perfil profissional pretendido para os professores-alunos ao final do período de formação: “Um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e produção do conhecimento, capaz de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania de seus alunos, responsável pela melhoria da aprendizagem por eles obtida” (SEE, 2000b, p. 12).

Esta concepção de professor dotado de capacidade inovadora, capaz de atuar na constituição da cidadania dos seus alunos e responsabilizado pela melhoria da qualidade da aprendizagem destes, pressupõe uma valorização da profissão docente por parte do Estado. O quê, como nos esclarece Revalino Freitas (2000), não se constituiu na prática ao longo dos anos no Estado de Goiás. De acordo com este autor o que caracterizou a categoria dos professores da rede pública foi o grande número de leigos, evidenciando a deficiência na qualificação profissional e o caráter de complementação de renda, consentindo que pessoas não qualificadas ingressassem na rede pública de ensino, na condição de *pró-labore*³⁵, ou mesmo enquanto concursados, utilizarem a vaga no serviço público como garantia de um segundo salário numa profissão que, mesmo precária, poderia suprir as necessidades emergenciais como um trabalho assalariado temporário; outra característica pode ser delineada como resultante da parcela dos professores da rede pública de ensino licenciados, entretanto concluíram a graduação em instituições de ensino superior isoladas, com baixo padrão de qualidade, inferior à qualidade do ensino oferecido pelas universidades públicas, podendo comprometer a qualidade do ensino oferecido pela rede pública também.

³⁵ “No estado de Goiás, professores contratados sem concurso público para suprir déficits no quadro docente são chamados de pró-labore. Estes exercem função docente sem exigências de formação/qualificação adequadas e se submetem a salários irrisórios, constantes atrasos de pagamento, sem nenhum direito trabalhista assegurado” (CRUZ & RONCHI, 2000, p. 102).

Para superação deste quadro não basta assumir o discurso de formação de um professor reflexivo, se concebemos este mesmo professor como responsável, isoladamente, pela “melhoria da aprendizagem” obtida pelos alunos. Uma vez porque, segundo Veiga (2003), o processo de profissionalização dos professores da rede pública de ensino envolve as ações da categoria profissional para que se efetive mudanças em suas atividades profissionais, ou seja, no trabalho pedagógico, bem como ações externas oriundas da sociedade e do Estado. A profissionalização não pode ser concebida como conhecimento de técnicas ou realização através de um movimento linear e hierarquizado. Porque para a autora, o que se espera é que

A profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 2003, p. 76-77).

Como uma via para estabelecer esse processo de superação da desprofissionalização docente é que foi pensado o Projeto LPPE. Não sem mostrar a sua fragilidade enquanto uma política de formação de professores descaracterizada pelo imediatismo da proposta de formação, uma vez que se estabeleceu primeiro o programa de formação para só depois elaborar uma proposta de formação (ProFIP).

No Convênio II, além do contrato foram elaborados um Anteprojeto e, posteriormente, um Projeto elaborado pela UEG e aprovado pela SEE e autorizado pelo TCE/GO. Este novo projeto continua reafirmando a relação entre formação do professor e a melhoria da qualidade da educação. Formação, no anteprojeto, como promotora de renovação do processo de formação de professores e “condição para elevação necessária da qualidade da educação escolar, e do desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a formação do cidadão, que só é possível numa formação científica do professor, que supere o senso comum” (SEE/UEG, 2000, p. 17).

Essa vinculação entre a formação do professor e a qualidade do ensino exige maior responsabilidade do professor e do Estado, porque este deve ser o promotor da educação pública de qualidade e para todos, considerando que educação de qualidade

não é garantida apenas por qualificação profissional. Para Coêlho (2006, p. 51) este nem é o objetivo principal da formação inicial.

A finalidade primeira da graduação não é transmitir conhecimentos reduzidos a coisas, a verdade, a realidades prontas, nem profissionalizar os alunos e adestrar mão-de-obra para o mercado, mas formar o homem, no sentido grego de *ánthropos*, de ser humano.

Diferenciando da concepção do Convênio I, a concepção de formação é ampliada e busca-se, então, segundo o documento (SEE, 2000b), uma formação menos técnica, menos imediatista para o trabalho e mais formadora do professor autônomo que consegue realizar a síntese entre teoria e prática. Para os elaboradores do Projeto LPPE (SEE, 2000b; SEE/UEG, 2000, 2001, 2003a; UEG, 2001b), a formação do professor-aluno se voltará para o cultivo do raciocínio, da autonomia, da capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superá-las – uma formação ampla, que não se reduz a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização no sentido de preparação simplesmente para o desempenho de determinadas funções, numa visão empobrecida; também integrará teoria e prática e articulará o ensino e o trabalho, formando o professor-aluno na atuação profissional, desfazendo a dicotomia freqüente entre teoria e prática e a supervalorização da teoria em detrimento da *prática refletida*.

A concepção de professor nos documentos do Convênio II deixa de ser conteudista, como apresentada no Convênio I, para se apresentar como uma concepção de um professor inserido num contexto social, por isso mais dinâmico e orientado por um conhecimento baseado na ciência. Assim, o professor deve ser um indivíduo

capaz de compreender as mudanças no mundo social e do trabalho, identificando as novas demandas da educação articuladas com a vida social e produtiva. Porque, o ensinar agora exige a passagem do senso comum ao ensino intencional, sistematizado e científico e o rompimento com a educação conservadora, tradicional e tecnicista (SEE, 2000b, p. 16).

As diferentes etapas do Programa (Convênios I, II, III, IV) na medida em que vão sendo editadas lançam mão de novas abordagens, conferindo às concepções adotadas um caráter de provisoriedade que vão se ampliando à medida que a experiência acumulada no decorrer do Projeto vai mostrando a insuficiente sustentação conceitual para se garantir a formação de qualidade, anunciada nos documentos. Especialmente porque o modelo impulsiona a preocupação pela capacitação individual e

transformação pessoal, sem incluir também uma preocupação explícita pela reconstrução social da profissão docente.

O Projeto aprovado (Convênio II) pressupõe uma formação com identidade própria, que propicie melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar. Formação entendida como aquela desenvolvida num curso de formação de professores, consoante às novas Diretrizes, que se preocupa com a inserção dos professores-alunos³⁶ no espaço-tempo socialmente produzidos. Esta dimensão espaço-temporal garantindo uma percepção mais abrangente do seu lugar em relação a outros e propiciando as condições necessárias para contextualizar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas e áreas dos saberes (SEE/UEG, 2000).

A concepção de formação de professores em conjunto com a concepção de educação apresentadas nos documentos do Projeto expressam todo o ecletismo próprio das políticas que buscam contemplar as mais variadas abordagens do campo (nesse caso se apropriando do que é considerado *moderno* “sujeito epistêmico” que cria significado para as suas ações, através da mediação, tendo como suporte as novas tecnologias), logo um profissional reflexivo. A concepção de professor é de que ele deve ser “um profissional capaz de construir conhecimento que investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática” (SEE/UEG, 2000, p. 25). Surge, também, no Projeto (Convênio II) uma concepção de docente que se fez por *negação*, qual seja: “O professor não deve ter um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista” (Idem, p. 31).

Negar que se pretenda formar um professor com conhecimento amplo e aprofundado implica a negação da dialética entre o conhecimento do professor da educação básica e o conhecimento acadêmico do pesquisador. Dias-da-Silva (2005) argumenta que a formação docente é um processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política. Assim sendo, reconhecer e respeitar

³⁶ A expressão professor-aluno surgiu no primeiro documento gerador do Projeto LPPE, o “Contrato de Prestação de Serviços” celebrado entre a SEE e a UEG no ano de 1999, para designar o docente da REE que exercia a função docente nas escolas estaduais e que passaria a condição de aluno quando da sua formação em nível superior, na modalidade *em serviço* (SEE/UEG, 1999).

os professores não constitui em legitimação antecipada dos princípios propagados nessa cultura escolar perversa e excludente. A valorização dos saberes docentes não pressupõe a perpetuação dos equívocos vividos no decurso dos processos formativos. Para esta autora, “as análises sobre a precariedade de capital cultural de nossos professores não pode implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe a maioria de seus cidadãos” (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 391).

Ainda quanto ao Convênio II, há um relatório de conclusão do Contrato elaborado pela equipe da SEE. Após um breve histórico justificando a existência do projeto, o relatório explica que

Buscou-se, durante a execução do projeto, primar pela formação dos professores-alunos, sob a ótica de um *professor reflexivo*, em um processo contínuo de capacitação, que previu a (re)construção de competências diversificadas para lidar com os problemas sócio-educacionais e culturais, sobretudo, aqueles que interferem diretamente no processo educacional (SEE, 2004, p. 4, grifos nossos).

A crença de que se formou, nesse Programa, o professor reflexivo é algo cabal e componente de uma avaliação positiva do Projeto LPPE, por parte da SEE. Como crítica sobre a utilização do discurso de formação do professor reflexivo pelos programas governamentais brasileiros, Dias-da-Silva (2005) argumenta que se faz imperativo um posicionamento menos ativista e mais crítico a respeito da aceitação de teorias que são largamente adotadas pelo Estado, pois é necessário reconhecer que, não raro, os projetos e cursos que, justificados pelo discurso da formação de um professor “prático reflexivo”, que necessita “refletir sobre seu trabalho e suas concepções”, estão transformando a formação de professores em feiras de vivências pessoais partilhadas.

Ainda que não possa ser identificado na teoria do professor reflexivo, elaborado por Donald Schön, e desenvolvido por autores como Kenneth Zeichner, John Elliot e António Nóvoa, a noção de treinamento, de fato é isto que ocorreu com o conceito, pois foi absorvido como um fazer, um praticismo. Este professor reflexivo tomou forma com características restritas, porque não percebe o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos, e reduz a investigação sobre a prática às questões pedagógicas que gera somente as ações particulares da aula. O conhecimento é formado pela experiência concreta do professor sustentada pela teoria, possibilitando ao docente criar seus

projetos, seu acervo de experiência teórico e prático em constante processo de reelaboração.

As estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos (ALARCÃO, 2003, p. 58).

Nesse Programa de formação, desenvolvido pelo Projeto LPPE, constatamos que, se por um lado a avaliação desses programas de formação é bastante animadora, por outro, a formação por si só não garante a efetiva transformação da estrutura física, política, social e pedagógica da escola pública onde os professores formados nesses programas atuam, e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade da educação e das condições sociais de educadores e educandos, enquanto não houver um estudo sobre o impacto do aumento do número de docentes habilitados em nível superior e sua relação com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Estado de Goiás.

Outro problema que pode ser explicitado nos documentos do Projeto é aquele que se refere ao conteúdo das concepções apresentadas. A concepção de professor que o relatório de conclusão de contrato (Convênio II) traz não é a mesma, até então pretendida. Porque a proposta era de não formar o professor de conhecimento amplo e aprofundado, entretanto o relatório afirma que os cursos do Projeto LPPE formaram um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção do conhecimento e capaz de desempenhar seu trabalho de forma responsável, caracterizado como principal ator no processo constitutivo da cidadania e formação do conhecimento de seus alunos, “através de atitudes investigativas na busca da solução de problemas vivenciados nas suas práticas pedagógicas, contextualizando o processo de ensino-aprendizagem” (SEE, 2004, p. 5). O que de fato em nossa pesquisa não ficou comprovado, que na prática dos professores-alunos, agora já licenciados, isto efetivamente ocorra.

Essas discrepâncias entre as concepções de um convênio para outro autoriza as críticas a esse modelo de formação como prática legalista, por parte do governo estadual, na busca de se cumprir a lei, mesmo que sobre uma “colcha de retalhos”

teórica. Os Convênios III e IV são idênticos e trazem a concepção de formação como o cultivo do raciocínio, da autonomia, da capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superá-los. “Uma formação ampla, que não pode se reduzir a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização, no sentido de preparação simplesmente para o desempenho de determinadas funções, numa visão empobrecida” (UEG, 2001b, p. 27). Os textos do Projeto são fundamentados em discussões que na atualidade mobilizam os educadores, pretensamente se configurando em um programa que atende, simultaneamente, à legislação, às reivindicações dos profissionais da educação e às necessidades do Estado num *oferecimento* do que “há de melhor” no mercado para a formação de professores.

Em documento (SEE, 2003), a Secretaria de Estado da Educação afirma que no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação Básica, ela tem seguido como referencial as Diretrizes Nacionais e os Referenciais para Formação de Professores para os cursos de formação dos professores da REE, com o objetivo de “subsidiar os professores no trabalho com seus alunos, oferecendo-lhes o respaldo necessário para a realização de um trabalho que integre as várias disciplinas do currículo” (Idem, p. 3).

Dessa concepção de formação há um desdobramento para o delineamento do conceito de professor, uma vez que para se constituir em cursos de formação de professores há que se estabelecer uma concepção desse profissional, em última instância, o receptor das mudanças ocorridas nas políticas para a educação e para a formação de seus profissionais. A concepção de professor apresentada pelos documentos do Projeto apresenta-o como “um profissional inserido na escola, no sistema educacional e na sociedade para transformar a escola e sua prática docente” (UEG, 2001b, p. 32). Porque se entende, aqui, que o Projeto irá formar o professor, para que através da sua inserção na escola, no sistema educacional e na sociedade, transforme a escola e sua prática docente.

Os balanços avaliativos, por parte da SEE, foram feitos ao longo do desenvolvimento do Projeto LPPE através dos relatórios da comissão de acompanhamento, estes eram baseados nos relatos dos professores-alunos. A cada trimestre a comissão da SEE de acompanhamento do Projeto visitava as unidades e pólos da UEG que ofereciam as licenciaturas parceladas. Estas visitas tinham por

finalidade o monitoramento para necessárias tomadas de decisão da SEE em conjunto com a UEG para posteriores melhorias da oferta dos cursos, momentos em que se ouviam as reivindicações e “contentamento” dos professores-alunos (SEE, 2005c). Mas, por parte da SEE, até o mês de abril de 2007, ainda não havia sido desenvolvida uma avaliação sistemática dos impactos e alcance da formação de grande quantitativo de professores para a educação pública, conseqüentemente, para a sociedade goiana.

Os impactos do Projeto LPPE na sociedade goiana são, ainda, recentes por isso pouco visíveis nos resultados educacionais. Porém, a UEG como instituição formadora empreendeu o exercício da auto-avaliação, e em seu bojo desenvolveu a avaliação institucional das licenciaturas parceladas, por ela oferecida. Sobre esse intento, Brzezinski; Carneiro; Brito (2006) em pesquisa desenvolvida na instituição desde 2002 socializaram os resultados analisados. De acordo com os autores, os impactos do Programa Universidade dos Trabalhadores da Educação de Goiás possivelmente resultarão em uma *revolução silenciosa*, cujos resultados poderão ser constatados em longo prazo, na medida em que for desenvolvido um estudo etnográfico das mudanças promovidas na Educação Básica, em decorrência da atuação dos professores, agora formados em nível superior.

Como resultados positivos do programa de formação em serviço dos professores das escolas públicas podem ser citados: a capacitação de quase 19.000 professores da Educação Básica do Estado, em curso de graduação plena; o rompimento com o monopólio do saber, que abriu possibilidades de acesso, de distribuição e desconcentração do conhecimento ao grupo que antes de sua formação engrossava os dados estatísticos educacionais na condição de leigos atuantes nos sistemas de ensino fundamental e médio; a interiorização da UEG como fator de desenvolvimento local e regional, dinamizando os setores da economia; e, a geração de novos empregos (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 10).

E os resultados negativos podem ser descritos como: estrutura física inadequada, devido à ausência de laboratórios para atender as especificidades das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática; laboratórios de informática deficientes, distanciando-se muito dos ambientes computacionais educativos, pois vários deles não estão ligados à rede de *internet*, tampouco possuem recursos midiáticos; ausência de bibliotecas e, quando existem, o acervo é desatualizado; inexistência de quadra de

esportes e piscinas para as aulas de Educação Física (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 10).

A concepção de professor reflexivo foi tomada como base teórica do Projeto LPPE desenvolvido ao longo dos quatro convênios entre a SEE e a UEG para formação dos professores da REE em serviço. E, é na tentativa de apreender as concepções dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de formação, neste programa emergencial de qualificação docente, que o próximo subtítulo deste capítulo se configura. O objetivo da pesquisa empírica se traduziu na tentativa de reconhecer nos professores-formadores e professores-alunos o discurso do professor reflexivo, norteador teórico do Projeto em questão, por meio das concepções de educação, de formação de professores e de professor.

A idéia do professor reflexivo surgiu como proposta de superação do tecnicismo que embasava as práticas pedagógicas dos professores da educação básica. Assim, a proposta de formar o professor que reflete sobre sua prática encontra um terreno propício para ganhar espaço e se tornar o discurso oficial que auxiliará as políticas educacionais a promover uma educação de qualidade.

É a partir da proposta de formar os professores das escolas públicas para a reflexividade que se faz necessário adentrar um pouco nas concepções que compreendem a teoria do professor reflexivo.

3.2 – Ação-reflexão-ação: a teoria do professor reflexivo

A concepção teórica da prática reflexiva vem se constituindo a partir de críticas à racionalidade técnica, na qual o professor é somente executor de regras preestabelecidas, que são definidas *a priori*, sem que tenha qualquer participação. Ao professor em busca da superação do tecnicismo é apresentado o movimento pela prática reflexiva, com possibilidade de ampla aceitação, já que na educação é reconhecida a necessidade de um profissional que desempenhe um papel ativo, tanto no planejamento como na execução de suas funções e, para isso, necessita de reconhecimento e reflexão.

Quando se pensa no professor reflexivo, logo remetemo-nos a Donald Alan Schön. De acordo com estudos de Pimenta (2002), Schön desenvolveu parte de sua vida profissional como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998; realizou ainda atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. O autor, para superar a formação dos profissionais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais, propôs que a formação profissional fosse baseada numa epistemologia da prática, que se traduz como uma formação fundamentada na valorização da prática profissional como momento de reconstrução de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e “o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Donald Schön, baseado em Dewey³⁷, idealizou um profissional reflexivo capaz de refletir-na-ação, a partir do conhecimento-na-ação. Segundo Schön (2000), o ato de conhecer-na-ação é característica de profissionais competentes em um campo profissional e não é o mesmo que o conhecimento profissional ensinado nas faculdades. Para este autor, em um dado evento, o relacionamento entre os dois tipos de conhecimento, o profissional e o universitário, deveria ser tratado como uma questão aberta.

O ato ordinário de conhecer-na-ação pode ser uma aplicação do conhecimento profissional baseado em pesquisa ensinado nas escolas, pode ser sobreposto a ele ou pode não ter nada a ver com ele. (...) os profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um novo processo de conhecer-na-ação, por meio da reflexão-na-ação desenvolvida em determinadas zonas da prática. As fontes de conhecer-na-ação incluem essa reflexão-na-ação e não são limitadas à pesquisa produzida pelas escolas profissionais das universidades (Idem, p. 42).

Assim, este autor inaugura uma nova concepção para formação de professores. Para ele um profissional é capaz de refletir antes da ação, refletir enquanto age e refletir depois de ter agido, por isso, ele deve ser formado para a reflexão. Porque é a reflexão

³⁷ Para Dewey “Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de um meio mais eficiente para atingir os seus objetivos e para encontrar solução para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar” (ZEICHNER, 1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 247).

enquanto se age que favorece a mudança de direção da ação, possibilitando a obtenção de resultados positivos para a prática. Segundo este autor “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Mas, que sentido há em se falar de professor reflexivo, se a reflexão é uma característica dos seres racionais conscientes e todos os seres humanos são reflexivos, todos pensam sobre o que fazem. De acordo com Libâneo (2002), a reflexividade é uma auto-análise sobre nossas ações, que é feita comigo mesmo ou com os outros.

Todo profissional pode ser formado para uma prática reflexiva, é o que tem nos mostrado a literatura que trata sobre a formação docente. Mas, é possível formar um profissional que reflete-na-ação? Este é o questionamento. Há uma vertente que acredita que sim. E outra que acredita que há uma excessiva valorização da racionalidade prática na formação docente.

Na defesa da racionalidade prática, Schön (2000) acredita que as atividades de ensino experienciado são reflexivas, na acepção de que estão focadas para auxiliar os estudantes a se tornarem proficientes em um tipo de reflexão-na-ação. O ensino prático é reflexivo no sentido de que dependem, para sua eficácia, de um diálogo mutuamente reflexivo entre docente e discente.

As reformas no campo da formação de professores não têm contemplado os anseios dos profissionais da educação. Segundo Schön (2000), o que se constata é uma crescente insatisfação com o currículo dos cursos profissionalizantes, pois estes não preparam o profissional para a prática. Para uma aprendizagem significativa o professor deve ter: “liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo” (Idem, p. 25). Porque é fato que há alguns fenômenos que realizamos, porém se nos perguntarem como realizamos não conseguimos exteriorizar, porque as habilidades foram adquiridas na ação, isto é o conhecer-na-ação. A reflexão-na-ação é, simultaneamente, agir e refletir, “é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (Idem, p. 35).

Outro defensor do professor reflexivo é Kenneth M. Zeichner, professor da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA. Seus trabalhos abordam a valorização e a

autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente. Zeichner também compreende o profissional como “prático reflexivo”. Este autor entende que a formação do professor [...] “está inserida e só pode ser compreendida no contexto social, político, econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professorado” (GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 238), entendendo que a formação docente reflete diretamente na formação escolar de nossos filhos, portanto, se pretendemos uma formação integral, para a autonomia e para a vida em sociedade para nossos filhos, é claro, devemos (re)pensar para seus professores uma formação que a contemple.

Segundo Zeichner (1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998) devemos favorecer a uma formação que propõe transcender a exclusiva preocupação pela capacitação individual e transformação pessoal do docente, assim, nessa formação deve ser incluída também uma preocupação explícita pela reconstrução social, reconstrução que os ajude a se aproximar mais de um mundo que esteja ao alcance de tudo o que esperamos para nossos filhos (Idem, p. 237). O autor estabelece algumas características fundamentais que compõem o professor reflexivo, como o professor reflexivo examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em sua prática de aula; fica alerta a respeito das questões e assume os valores que leva/carrega para seu ensino; está atento ao contexto institucional e cultural no qual ensina; toma parte do desenvolvimento curricular e se envolve efetivamente para a sua mudança; assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional; procura trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que ele se fortalece para desenvolver seus trabalhos.

Para Zeichner (1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998) reflexão não é um ato individual, mas um ato dialógico. “Reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas para compreendê-lo, aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção desse trabalho” (Idem, p. 244).

As reais condições de desenvolvimento do trabalho docente interferem nas condições de reflexão do professor. Reflexão-na-ação está intrinsecamente ligada às condições do trabalho pedagógico na escola e em sala de aula. Pensar em professor reflexivo requer pensar nas condições sociais e materiais desse professor, bem como na função social de seu trabalho.

Somente no contexto da função social do trabalho docente é que as questões da profissionalização de professores e professoras, incluindo nestas as questões das habilidades para ensinar, podem encontrar seu verdadeiro significado e suas soluções, porque não se constroem profissionais com autonomia, desligados de um projeto de compreensão e construção sociais (GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 268).

Essa concepção de prático reflexivo é apresentada como o ideal de formação para os professores que estão em exercício, como é o caso dos professores-alunos dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE) na Universidade Estadual de Goiás (UEG). A eles está sendo dada a “oportunidade” de formação inicial em serviço (graduação). Portanto, é possível conciliar prática docente e formação para a reflexão, com base em teorias de ensino, uma vez que estes professores-alunos só estão nesse curso por já serem professores efetivos, ou seja, já têm a experiência da prática docente.

A valorização da prática no processo de formação de professores vai se configurando como um projeto de formação inicial e continuada entre *lôcus* de formação e de atuação docente. Uma formação para a prática reflexiva entendida em sentido amplo. Por isso, localizada num contexto social, num tempo e num espaço específico e dinâmico, porque toda formação profissional pressupõe atender as transformações históricas que o ser humano promove cotidianamente. “O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais” (SCHÖN, 2000, p. 37).

O conhecimento do professor não é inspiração, é uma construção histórica. Assim, o professor necessita de uma formação que compreenda toda a acumulação teórica de que dispõe a sociedade. Segundo alguns autores, o grande desafio do mundo moderno é desenvolver a qualificação e o potencial das pessoas para se obter maior comprometimento com os resultados desejados, criando condições mais favoráveis à inovação e ao aprimoramento tanto pessoal, quanto institucional. E a educação, assim como a formação de professores e a escola, não pode fugir a essa realidade.

Através da *reflexão em ação* os problemas são construídos e estabelecidos a partir de fenômenos encontrados em sala de aula. É um processo que une e integra “*sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência*” (SOCKETT, 1987, apud. ELLIOT, 1998, p. 141, grifos no original).

Compreendemos que a teoria do professor reflexivo abriu caminhos para se questionar a formação de professores sob a perspectiva técnica, e esta desnudou a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, o que favoreceu a percepção de aspectos que estavam sendo negligenciados na formação docente como o currículo, o lugar em que se dá a sua formação, as condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas.

A prática, entretanto, não traz em si mesma a panacéia dos problemas da educação. Para os defensores dessa concepção todo esse processo deve ser sustentado por uma teoria da educação. Quando se fala em reflexão-na-ação pensa-se em um professor capaz de, com seu trabalho, refletir, realizar pesquisa, e assim, produzir teoria sobre a prática. Mesmo que a teoria não revolucione a educação, mas ela poderá tornar legítima sua prática, ou seja, constituirá a *práxis* pedagógica.

Por isso Geraldi (1998), nos chama a atenção para a seriedade da formação profissional se voltar para a prática como referência para compreendê-la e (re)construí-la, a importância de apresentar e compreender o dia-a-dia da escola, a imprescindível associação de ensino e pesquisa na formação inicial, o respeito aos saberes dos professores produzidos em seu trabalho e a necessidade de construir caminhos coletivos na escola pública.

A imagem do professor reflexivo ganhou espaço junto aos formadores porque sustenta a idéia que o professor necessita ser mais ativo, crítico e autônomo sobre suas escolhas e decisões, o que contraria a imagem de um professor aplicador de soluções prontas, advindas de fora da escola, baseado na racionalidade técnica que até então serviu de base para a formação de professores. Ao pensar a reflexividade, Pérez Gómez admite que,

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ, 1999, apud. LIBÂNEO, 2002, p. 56).

Para os autores que defendem esta concepção o professor reflexivo seria capaz de usar os conhecimentos produzidos na prática para transformar o trabalho educativo. Sair da racionalidade técnica não para cair num pragmatismo, porém por ter na aula elementos que impulsionam a criatividade do professor para uma prática refletida. Porque através de atitudes reflexivas no trabalho docente, o professor seria capaz de dominar procedimentos de investigação científica por meio dos quais ele produz e socializa conhecimentos pedagógicos. Porque como profissionais, de acordo com Tardif (2002), os professores deverão ser considerados práticos reflexivos que produzem saberes específicos ao seu trabalho, capazes de definir sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia.

Assim, a idéia de um professor reflexivo vai ganhando espaço e fortalecendo a convicção de que a formação de professores requer um novo olhar, uma nova dimensão. Essa idéia de reflexão entende o ensino não como atividade restrita da sala de aula, mas seria uma reflexão que dinamiza a aula e que convida o professor a interagir com outros espaços educativos, um professor reflexivo que, segundo Elliot (1998), se prolongue no professor como teórico de mudança e no participante ativo da reconceituação e reconstrução da prática educacional.

A partir daí, aos cursos de formação de professores caberia formar professores que apreendam os fundamentos teóricos da educação e se apropriem da ampla gama de saberes próprios da sua profissão, através da interação e dos momentos de trabalho coletivo.

Além disso, é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade de formação docente (PEREIRA, 1999, p. 117).

Conseqüentemente, para Zeichner (1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998), o professor entenderá que sua formação é um processo que se dará

durante toda sua carreira docente e que se iniciou muito antes da sua formação inicial através de sua experiência de vida. É importante ainda que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica, porque a reflexão parte da prática e é alimentada pela contextualização social, política e cultural na qual o professor se encontra.

Neste sentido, para os autores citados, nenhuma concepção que inclua o docente pode entender a ação reflexiva isolada do contexto em que o professor se realiza como tal, se aperfeiçoa enquanto ser social e se constrói reconstruindo a realidade. Por isso, toda concepção de e para o professor precisa incluir o ser histórico que ele é, considerando suas possibilidades e limitações de assimilar e pôr em prática os seus preceitos. A concepção de professor reflexivo não resolverá todos os problemas da prática educativa, mas surge como um viés para a superação de alguns obstáculos pela racionalidade técnica na realização do ofício docente.

Podemos dizer que, para os que vêem os professores como profissionais reflexivos, a reflexão é um processo que pressupõe mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Para eles, a ação reflexiva envolve intuição, emoção, participação, interação e “a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento” (GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 248). A articulação teoria e prática numa relação de referencia teórica para a prática pedagógica.

3.3 – Críticas à hipertrofia do pragmatismo

Frustrados pela ineficácia do conceito de professores tecnocratas, os educadores fascinaram-se com a idéia de professor como prático reflexivo. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e colectivas (ALARCÃO, 2003, p. 76).

As críticas ao prático reflexivo não tardaram a surgir, porque ao que parece saímos da racionalidade técnica para nos embrenhar sem questionamentos pela racionalidade prática como se fosse um caminho de mão única que levasse diretamente à resolução de todos os problemas e dilemas da formação de professores.

Pimenta (2002) critica os adeptos do conceito de professor reflexivo que estão transformando uma questão teórica em apenas uma oportunidade de treinamento para que o professor torne-se reflexivo, entendendo reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. Ora, o saber docente não é formado só de prática, mas concomitante às teorias da educação. “Uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar” (Idem, p. 25). Esta autora ainda chama a atenção ao uso indiscriminado da expressão *professor reflexivo*, e não somente como expressão de um novo movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A atuação do professor, numa perspectiva emancipadora e de superação das desigualdades sociais por meio da formação, é imprescindível porque impede a apropriação “generalizada e banalizada”, e até técnica da perspectiva de um professor reflexivo.

Assim, para evitar cair no pragmatismo, a autora se fundamenta na teoria para respaldar a idéia do professor reflexivo. O que se entende por teoria e seu papel na reflexão é que reflexão é um processo coletivo, portanto, teoria e prática não se separam, é importante que haja um diálogo do conhecimento pessoal com a ação, da prática com a teoria.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2002, p.26).

A educação é um fenômeno histórico. Conhecer é para além de obter informações, conhecer significa trabalhar as informações, é refletir sobre sua ação a partir de um suporte teórico. A crítica que Pimenta (2002) faz ao movimento do professor reflexivo é que ele não inclui as possibilidades reais e concretas de realização dessa reflexão por todos os professores, em todas as escolas, e questiona que condições de fato os professores têm para refletir. A autora, ainda, chama a atenção para a qualidade da reflexão na prática do professor, e afirma que só a reflexão não basta. “Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam” (PIMENTA, 2002, p. 23).

Outro crítico do uso indiscriminado do conceito de professor reflexivo é José Carlos Libâneo. Este autor admite que o foco dos autores que iniciaram este movimento era que o professor tivesse um comportamento reflexivo, que fizesse o exercício da reflexão em relação às ações de variada natureza, portanto, que a reflexividade estivesse na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. Para ele “A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz” (LIBÂNEO, 2002, p. 69).

Libâneo (2002) considera que no Brasil o enfoque do professor reflexivo tornou-se um movimento entorno do conceito de reflexão, conduzindo o tema formação de professores a uma visibilidade até então nunca vista. Entretanto, há uma grande preocupação com o movimento do professor reflexivo sobre se seus adeptos aceitam que basta a reflexão para que o professor seja capaz de resolver todos os problemas da educação. A crítica que o autor faz não nega a reflexão pelo professor.

“Todavia, seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p.73).

E essa reflexão do professor, necessariamente, não deve ser apenas um movimento. O conceito de professor reflexivo pode ser incorporado na essência de sua formação. Porque através da reflexividade irá se perceber como um ser social que pode transformar o mundo, mas não apenas por meio da sua reflexão-na-ação, porque “uma concepção crítica de reflexividade que proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos” (Idem, p.70).

Outra crítica ao movimento do professor reflexivo é feita por Marília Gouveia Miranda (2001), que questiona o rompimento, que o movimento do professor reflexivo estabelece com a idéia de universalidade do conhecimento, e que este movimento força a relação teoria e prática para a resolução na ação dos problemas, fazendo equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento sistematizado.

A autora não nega o valor do senso comum, mas percebe que ele é apenas ponto de partida para a reflexão, porque o ponto de chegada é uma realidade mediada pela teoria. E, ainda, reconhece a importância da valorização da prática do professor e de suas pesquisas no âmbito escolar, porém chama a atenção para os riscos de uma formação de professores, segundo uma adoção acrítica da concepção do professor reflexivo.

Miranda (2001) expõe a apreensão de que esta concepção se torne mais uma retórica que legitimará as reformas educacionais, transferindo para o professor a responsabilidade dos insucessos do sistema educacional; de que reflexão pode vir a ser sinônimo de resolução de problemas na escola, sugerindo uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes; o perigo de se reduzir, ao invés de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor, quando nega a teoria como necessária ao processo de autonomia; a ilusão de que o conhecimento é importante, porque útil e imediatamente traduzível na prática do professor diminui as possibilidades desse professor se aproximar de uma discussão teórica que não esteja orientada para um fim imediato; de que esse movimento pode contribuir para desqualificar a universidade como instância formadora de professores; e, por fim, de que sem teoria não há emancipação.

Portanto, a crítica é à utopia da prática como solução para todos os problemas da educação. A prática necessita estar alicerçada na teoria, porque a ação pela ação, mesmo que refletida, transforma o tecnicismo num pragmatismo, travestido de racionalidade prática. Ao colocar em destaque o protagonismo do professor no processo de mudanças e inovações pode-se gerar uma super valorização do professor como indivíduo, decorrendo daí um *praticismo*, ou seja, basta a prática para a construção do saber docente, aflorando um pragmatismo individual e autoritário. E a crítica não fica só no Brasil, não são somente autores brasileiros que fazem crítica ao movimento do professor reflexivo como novo modelo de formação docente.

Zeichner (1998) se apresenta preocupado com os usos e abusos do termo reflexão, empregado abundantemente na literatura a respeito das recentes reformas educacionais em todo o mundo. Para ele o conceito de professor reflexivo tem se transformado apenas como uma oferta de treinamento para que o professor se torne

reflexivo, e não como um movimento de superação do tecnicismo instalado nas escolas, que estagna o trabalho do professor na execução de uma rotina preestabelecida.

Há sempre o risco de que essa abordagem da prática possa ser absorvida como uma nova face dessa racionalidade técnica, e alguns teóricos reconhecem e lastimam, com veemência, a disseminação sem critério da noção de professor reflexivo e a sua adoção por parte de reformas educacionais que vem ocorrendo em muitos países, beneficiando-se de seus princípios para justificar seus propósitos, contribuindo para consolidar uma falsa idéia de desenvolvimento do professor e de sua autonomia (ZEICHNER, 1993, apud. MIRANDA, 2001, p. 133).

Assim como Zeichner, José Contreras e J. Gimeno Sacristán também elaboraram críticas a esse movimento. Sacristán (1995, 2002 e 2005) expôs o problema quando afirmou que o professor reflexivo é uma metáfora criada pelos que elaboraram discursos sobre educação, e não pelos que estão trabalhando as práticas em educação, e questionou qual o papel da teoria na invenção da prática e adverte que “O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes” (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

E adotando a tendência da racionalidade prática, cai-se num ateorismo, o que revela a dificuldade da reflexão sobre a prática no momento de atuação, sendo necessário o afastamento para reflexão, porque

[...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado. [...] É míope a interpretação de que só os que estão atuando e são protagonistas de uma prática é que melhor podem elaborar conhecimento para a prática. (SACRISTÁN, 1998, apud. LIBÂNEO, 2002, p.69).

Sacristán (2002), ainda levanta a questão do fracasso que tem ocorrido com a formação de professores, especialmente porque a teoria que os cursos de formação lhes dão não lhes serve para pensar. Assim, o solo fica fértil para o surgimento de movimentos em prol da valorização da prática, mas que, de acordo com o autor, talvez não seja solução transformar os docentes em profissionais reflexivos, em sujeitos que refletem sobre a prática, enquanto o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua prática porque não tem tempo, não tem recursos, ainda porque, para seu bem-estar, é melhor que ele não reflita muito.

Contreras (2002) indaga sobre a excessiva difusão do termo *reflexão*, sobre a concreta difusão da concepção do professor reflexivo, e alerta para o perigo de que o termo tenha se transformado num *slogan* vazio de conteúdo, por ter se tornado de uso “obrigatório” em todas as correntes pedagógicas, seja na construção de novas teorias, seja para promover reformas no campo da educação, em específico da formação de professores, e questiona o que leva os defensores da teoria do professor reflexivo pensar que a reflexão do ensino conduza por si só à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não o oposto, à efetivação e ao aperfeiçoamento de cobranças institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? Para uma reflexão sobre os atos educativos é também necessária uma reflexão crítica do professor. Isto é o que veremos a seguir.

3.4 – A intersecção entre a teoria e a prática: o professor crítico reflexivo

Na expectativa de superar a hipertrofia da racionalidade prática, após as críticas ao professor reflexivo, então nos é apresentado o movimento pelo professor crítico reflexivo. Reflexividade crítica como capacidade de reconstruir cotidianamente sua prática e seus saberes profissionais, o que deve ser despertado por motivações internas e externas. Estas últimas provocadas em sua formação inicial e ao longo de sua formação continuada.

Para Contreras (2002), os professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula e ao contexto mais imediato, por isso faz-se necessário uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos. Para o autor, os docentes não deveriam ser apenas compreendidos como restritos em suas competências ou habilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser emancipados ou como se confundissem o ensino e sua organização com o que eles vivem entre as quatro paredes da sala de aula.

O professor como crítico precisa ir além, usar sua capacidade crítica para compreender sua ação, como também as contradições do sistema, da sua formação e da

sociedade como um organismo vivo, político, social e econômico. Assim, concebe-se o professor como um intelectual crítico.

A concepção do professor como intelectual crítico, diferentemente da visão restrita do professor como profissional reflexivo, indica que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que apreendem nosso pensamento e nossa ação não são processos instintivos que se produzem *espontaneamente*, pelo mero fato de participarem de experiências pretensamente educativas. Nas palavras de Contreras (2002, p. 184-185),

A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

No entanto, quando se fala em professor crítico reflexivo, não se está falando da racionalidade prática de Donald Schön. Contreras (2002) chama a atenção para a grande diferença entre reflexão e reflexão crítica. Esta não se refere apenas ao tipo de reflexão que pode ser feita pelo professor sobre suas práticas e incertezas, mas também pressupõe *uma forma de crítica*³⁸ que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Este autor esclarece, ainda, que a reflexão crítica tem um objetivo claro de *definir-se* diante dos problemas e por consequência atuar, considerando esses problemas como situações que estão para além das nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm origem sócio-histórica. Para Carr e Kemmis (1988), refletir criticamente constitui-se se pondo no contexto de uma ação, na história da situação, compartilhar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Denota compreensão da natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atuantes nas práticas institucionalizadas da educação, quanto na relação entre nossas ações e pensamento educativos.

Como essa maneira de atuar tem consequências públicas, a reflexão crítica induz a concebê-la como uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que

³⁸ Expressão usada por KEMMIS, 1987, apud. CONTRERAS. 2002.

permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Portanto, reflexão crítica não é um processo de iluminação de uma origem segura, não é uma posição privilegiada para ter acesso ao conhecimento das distorções, mas é uma posição que vai se revelando afetada por condições históricas, políticas e sociais. No Brasil, o movimento do professor crítico reflexivo é defendido por diferentes autores como Pimenta (2002) e Libâneo (2002).

Pimenta (2002) chama a atenção para as contradições encontradas na apropriação histórica e concreta do conceito de reflexão, comprovados por pesquisas teórica e empírica desenvolvidas por esta autora, do movimento do professor reflexivo. A autora convoca os adeptos desse movimento a uma nova compreensão, acenando com a [...] “proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*” (Idem, p. 47, grifos no original).

Libâneo (2002) também convoca a uma reflexão crítica. Porque na reflexividade crítica há uma contra adoção do modelo da racionalidade técnica na formação de professores, mas é impossível deixar de admitir que o desenvolvimento da capacidade reflexiva estaria associada a maior flexibilidade profissional dos professores, maior autonomia e maior capacidade de tomada de decisões em seus espaços de trabalho, algo também desejado dos demais trabalhadores em face da intelectualização do processo produtivo e da necessidade de automonitoramento.

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha a ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. Os professores desenvolveriam a capacidade de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente, associando o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética.

O aprender a ser professor se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. O princípio dominante na formação não seria a reflexão, mas a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e,

assim, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico.

Seria necessário considerar a relevância da formação teórico-crítica, porque esta seria um dos sentidos de reflexividade: considerar que o trabalho docente pode ser um trabalho prático, entendido no sentido de ser uma ação ética, orientada para objetivos específicos no sentido de ser uma atividade instrumental adequada às situações e que ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais.

3.5 – Apontando para um caminho

Procurando finalizar esse percurso ainda cabe indagar: esses professores se tornam intelectuais críticos reflexivos na prática, ou eles são formados para serem reflexivos? Talvez a melhor resposta a essa questão seja, que o professor vai se constituindo um intelectual crítico reflexivo desde sua formação inicial e ao longo do seu exercício profissional, bem como em sua formação continuada. Para isto seria necessário que as políticas de formação de professores sejam políticas para o professor e não contra ele. Não são medidas de aligeiramento para a formação ou mudança do *locus* de formação que irão contribuir para uma reflexividade crítica do professor.

A apropriação generalizada e, até, banalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transformou o conceito de professor reflexivo em expressão da “moda”, na medida em que retira dele o que caracteriza a *capacidade de reflexão*. Por isto, faz-se, aqui, uma necessária afirmação política e epistemológica do conceito de professor reflexivo, o que requer o acompanhamento das políticas educacionais conseqüentes para a sua efetivação.

Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi

compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em acção, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programa de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 43).

Sobre o modelo adotado pelo Governo do Estado de Goiás, para a formação de seus professores seria necessário que a sociedade e, em especial, a academia estudasse, assim, as repercussões e influências dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE), indagando se este modelo de curso foi construído sob uma concepção restrita de formação, entendida somente como mera capacitação técnica para o processo ensino-aprendizagem, indo contra a concepção que propõe uma nova possibilidade de formação, a partir da reflexão crítica. A respeito da discussão sobre formação de professores nos programas oficiais de formação, nos adverte Melo (1999, p. 53):

Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um destes elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação mais ampla permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento.

Sobre a formação do professor intelectual crítico reflexivo seria importante buscar nas críticas suas contradições para se chegar a uma concepção que compreenda o professor na sua totalidade, como um ser que reflete sobre sua prática e que é capaz de transformá-la por meio de reflexões teóricas.

Contreras (2002) nos convida a pensar a reflexão como um processo que congregue a consciência sobre as decorrências sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para superação de visão reduzida da reflexão que não supere as conseqüências emergentes da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a assimilação por retóricas que aumentem a responsabilidade, sem, contudo aumentar a capacidade de decisão do docente. Com esse propósito é possível vislumbrar uma formação de professores menos tecnicista, menos pragmatista, e uma formação mais para a práxis, ou seja, a formação de um profissional intelectual, crítico e reflexivo.

Faz-se mister uma reformulação dos cursos de formação de professores, percebemos isto claramente. Entretanto, a formação docente necessita ocorrer na universidade, porque o ensino recebido pelos futuros docentes estará indissociado da

pesquisa, para que esta faça parte da vida do professor. Porque pela pesquisa o professor chega à reflexão. Não uma reflexão pela prática, mas para a prática, para a transformação dessa prática pensada, em práxis, vista como disse Nóvoa (1995), como agente cultural, e conseqüentemente, como agente político, como intelectual crítico reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALCÁNTARA, Armando. **Tendencias mundiales em la educación superior**: el papel de los organismos multilaterales. Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação-UFG, Goiânia: nº 31 (1), jan/jun-2006.

ALMEIDA, Maria I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. Vol. 3. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ALVES, Nancy N. L. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Goiânia: 2006.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (orgs). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ARAÚJO, Denise S. Apresentação. **Anais do V Seminário das Licenciaturas**: Sala de aula – desafios e perspectivas para a produção do saber. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final**. Florianópolis: X Encontro Nacional, 2002.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência**. 1. ed. em espanhol. Washington/DC. BIRD, 1995.

_____. Estratégias de Assistência ao País (EAP) 2004-2007. Disponível em www.obancomundial.org, acesso em 23/jun/2006.

BORDAS, Merion C. Desenvolvimento social e econômico. In: ROCHA, S. M.; ALEXANDRE NETO, C. (orgs.). **Universidade pública, educação e desenvolvimento: relatos e reflexões**. III CUMBRE – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BORJA, Rodrigo. Educação, globalização e sociedade do conhecimento. In: ROCHA, S. M.; ALEXANDRE NETO, C. (orgs.). **Universidade pública, educação e desenvolvimento: relatos e reflexões**. III CUMBRE – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996**, nº 9.394/96 (LDBEN/96). Goiânia: Editora da UFG, 1997.

_____. **Censo do Professor/97**. Brasília: MEC/INEP/SEEC, 1997. Disponível em www.inep.gov.br, acesso em 09/nov/2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores**. Brasília: Documento Norteador, SESu/MEC, 15/set/1999.

_____. **Parecer CES nº 970/99**. 1999.

_____. **Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 08/mai/2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Brasília: CNE, 09/abr/2002.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Brasília: CNE, 04/mar/2002.

_____. **Parecer nº CNE/CP 27/2001**. Brasília: CNE, 02/out/2001.

_____. **Parecer nº CNE/CP 28/2001**. Brasília: CNE, 02/out/2001.

_____. **Plano Nacional da Educação (PNE)**, Lei nº 10.172, de 09/jan/2001. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRAULT, Michel. **A formação do professor para a Educação Básica: perspectivas**. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação de professores para o início de escolarização – caso de Goiás**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação/UnB, Brasília – DF.

_____. **Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** Revista Educação e Sociedade, n° 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

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

_____. **Políticas educacionais: Diretrizes Curriculares para Formação de Profissionais da Educação Básica.** Salvador: Mesa Redonda: Formação de Professores, 22° ENEPe, em 15/jul/2002.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria E. F.; BRITO, Wanderley A. **A interdisciplinaridade na avaliação institucional da licenciatura plena parcelada da universidade estadual de Goiás (LPP/UEG).** XIII ENDIPE/2006. Disponível em www.13endipe.com/paineis, acesso em 14/out/2006.

CAMPOS, Roselane F. **Formação de professores no Brasil: limites da reforma implementada nos anos 1990.** In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Recife: Anais do XIII ENDIPE, 2006. Disponível em www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm, acesso em 05/set/2006.

CANEZIN, Maria T.; LOUREIRO, Walderês N. **A escola Normal em Goiás.** Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza – La investigación-acción em la formación del profesorado.** Traducción de BRAVO, J. A. Barcelona/Espanha: Ediciones Martinez Roca S.A, 1988.

CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João. F.; DOURADO Luiz. F. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.** Revista Educação e Sociedade, n° 75, Campinas-SP: CEDES, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Palestra no **XV Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação/UFG – Estado, Educação e Cultura.** Goiânia: 28/ago. a 01/set. de 2006.

COÊLHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte – escritos sobre uma época em perigo.** 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade.** Campinas/SP: Papirus, 2006.

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CRUZ, José A. & RONCHI, Olga I. **O financiamento da educação básica em Goiás (1983-1996)**. Revista Educativa. Goiânia: vol. 3, jan-dez/2000.
- CURY, Carlos R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da Educação Nacional. In: CURY, Carlos R. J. (org.). **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO/MEC/Cortez, 1996.
- DIAS-da-SILVA, Maria H. G. F. **Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 02, jul/dez, 2005.
- DIAS, Marco A. R. Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZU, Wrona M^a. (org.). **Universidade – um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- _____. **Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional**. Revista Educação e Sociedade, especial, nº 88, v. 25, Campinas/SP: CEDES, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA João. F.; SANTOS, Catarina A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP – Cúpula das Américas, II Reunião do Fórum hemisférico educacional, 2005.
- EVANGELISTA, Ely G. S. **Educação e mundialização**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORINTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.
- FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Marília. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor.** Revista Linhas Críticas, nº 12, v. 7, Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, Juciley S. E. **A concepção de competência na formação continuada dos professores da educação básica: o programa parâmetros em ação.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

FREITAS, Helena C. L. **A reforma do ensino superior no campo dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Revista Educação e Sociedade, nº 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

_____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Revista Educação e Sociedade, Dossiê Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002 nº 80, vol. 23, Campinas/SP: CEDES, 2002.

FREITAS, Revalino A. de. **O professor em Goiás: sociedade e Estado no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, Apresentação. In: CANEZIN, Maria T.; LOUREIRO, Walderês N. **A escola Normal em Goiás.** Goiânia: Editora da UFG, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 3. edição. Petrópolis: VOZES, 1998a.

GENTILI, Pablo.; SILVA, Tomaz T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

GENTILI, Pablo. et al. **Reforma educativa y luchas docentes en América Latina.** Revista Educação e Sociedade, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente nº 89, v. 25, Campinas/SP, CEDES, 2004.

GERALDI, Corinta M. G. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In:GERALDI, Corinta M. G.; FIORINTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 26/98.** Goiânia: Editora do Sintego, 1998.

GOIÁS. **Resolução nº 3.506, de 30/set/99**. Tribunal de Contas do Estado de Goiás. Goiânia: TCE/GO, 1999.

_____. **Goiás: um estado pela educação**. Goiânia: Jornal O Popular – Projeto especial, de 24/mai/2002.

GRACINDO, Regina V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRISPUN, Mirian P. S. Z. Os eixos transversais: uma questão em debate. In: SILVA, Rinalva C. (org.). **Educação para o século XXI**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

GUIMARÃES, May. **A formação do professor em uma sociedade desigual e o processo de globalização**. Revista CEUMA Perspectivas – FICEUMA. Vol. 1, nº 2, São Luís: jul/1997.

GUIMARÃES, Valter S. **Saberes docentes e identidade profissional** – a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/USP, São Paulo – São Paulo.

_____. **Formação de professores** – saberes, identidade e profissão. Campinas/SP: Papirus, 2004.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LA PLAZA, S. III Cumbre. In: ROCHA, S. M.; ALEXANDRE NETO, C. (orgs.). **Universidade pública, educação e desenvolvimento: relatos e reflexões. III CUMBRE** – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIKER, Jeffrey k. **O modelo Toyota: 14 princípios de gestão do maior fabricante do mundo**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LOUREIRO, Walderês Nunes. (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. Os profissionais da Educação. In: TOSCHI, Mirza S.; FALEIRO, Marlene O. L. (orgs.) **A LDB do estado de Goiás Lei nº 26/1998: análises e perspectivas**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARTINS, Lucinéia S. **A gestão universitária: dilemas e desafios**. Goiânia: 2005.

MARX, K. Primeiro Manuscrito: Trabalho alienado. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MELO, Maria T. L. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Revista Educação e Sociedade, nº 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

MELO, Adriana A. S. **Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação: a realização (parte II)**. Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.2, jun. 2002. Disponível em <http://143.106.58.55/revista/index.php> acesso em 19/out/2006.

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. Vol. 4. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

NORONHA, Olinda M^a. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2002.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Revista Educação e Sociedade, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente nº 89, v. 25, Campinas/SP, CEDES, 2004.

OLIVEIRA, João F.; ROSA, Dalva E. G.; SILVA, Andréia F. **Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação**. FE/UFG. Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação, nº 30, Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, Paulo S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PDE – **Plano de Desenvolvimento da Escola/Documento Síntese**. Colégio Estadual José Alves de Assis. Aparecida de Goiânia: 2006.

PEREIRA, Júlio E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Revista Educação e Sociedade, n° 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n° 12, set-dez/1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia C. RAMOS, Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares**. Fórum Nacional de Pedagogia. Belo Horizonte/MG: jul/2004.

_____. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas/SP: Papyrus, 2006.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Tânia. Idade Contemporânea. In: VIANA, Moacir C. **Ensino Médio e formação profissional**. São Paulo: Editora Didática Paulista, 2000.

RESENDE, Lúcia M. G. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

RIOS, Terezinha A. Fundamentos, bases e alicerces: o olhar da ética sobre as políticas educacionais. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. Vol. 3. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O aluno como invenção**. Porto: Artmed, 2005.

SANTOS, Catarina A. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil** – uma orientação mundializada. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

SANTOS, Laymert G. **Desregulagens, educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Brasiliense; Campinas: Funcamp, 1981.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs.). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs.). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

_____. **Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país**. Cadernos da ADUNESP, São Paulo, v. 1, p. 54-57, 2002. Disponível em www.adunesp.org.br/publicacoes/caderno_1/Cadernos_Adunesp_1.pdf, acesso em 21/jan/2006.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo** – um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular**. Goiânia: SEE/GO, 1998.

_____. **Carta da Secretária aos colegas da SEE**. Goiânia: SEE, 2000a.

_____. **Proposta de Formação Inicial de Professores**. Goiânia: SEE/GO, 2000b.

_____. **Ofício Circular nº 033/2001**. Goiânia: SEE/GO, 2001.

_____. **Ofício Circular nº 017/2002**. Goiânia: SEE/GO, 2002.

_____. **Ofício Circular/GAB/SEE nº 0044/2003**. Goiânia: SEE/GO, 2003.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. **Desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação**. Goiânia: SEE/GO, 2004.

_____. **Programa Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação**. Goiânia: SEE/GO, 2005a.

_____. **Censo Escolar 1999-2005**: educação em dados. Goiânia: Banco de dados da SEE/GO, 2005b.

_____. **Licenciatura Plena Parcelada** – Desenvolvimento profissional e crescimento pessoal. Goiânia: SEE/GO, 2005c.

_____. **Circular nº 0014/2006**. Goiânia: SEE/GO, 2006.

_____. **Quadro Demonstrativo do Programa Valorização e Desenvolvimento Profissional** – formação inicial – Licenciatura Plena Parcelada. Goiânia: SEE/GO, 2007.

_____. **Educação em Dados 2000-2006**. Disponível em www.educacao.go.gov.br/portal/educacao/professores_eja.asp, acesso em 02/ago/2007.

SEE/DREA. **Ofício Circular nº 007/1999**. Aparecida de Goiânia/GO: DREA, 1999.

_____. **Ofício Circular nº 108/2000**. Aparecida de Goiânia/GO: DREA, 2000a.

_____. **Ofício Circular nº 137/2000**. Aparecida de Goiânia/GO: DREA, 2000b.

SEE/UEG – **Contrato para prestação de serviços do Convênio I**. Goiânia: SEE/GO, 1999.

SEE/UEG – **Projeto: Convênio II**. Goiânia: SEE/GO, 2000.

_____. **Projeto: Convênio III**. Goiânia: SEE/GO, 2001.

_____. **Projeto: Convênio IV**. Goiânia: SEE/GO, 2003a.

_____. **A formação de professores da SEE/GO**: política e ações. Goiânia: SEE/GO, 2003b.

SEVERINO, Antonio J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. **A Colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. São Paulo: Guia de Educação a Distância, v. 2, nº. 2, 2005.

SILVA, Andréia F. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: Projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/UFF, Niterói – RJ.

SILVA, Genivaldo F. **A expansão e a interiorização da Universidade Estadual de Goiás – UEG: Universidade para os Trabalhadores da Educação – curso de Pedagogia**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação/UCG, Goiânia – GO.

SILVA, Kátia A. C. P. C. **Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

_____. **O professor pesquisador: realidade, entraves e possibilidades na rede pública de educação em Goiânia**. Goiânia: 2006.

SILVA, Maria. A. **Intervenção e consentimento**. A política educacional do Banco Mundial. Campinas/ SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Neide A. Apresentação. **Lei Complementar nº 26/1998**. Goiânia: Sintego, 1999.

SINTEGO. **Boletim do Sintego**: Informativo Específico aos Trabalhadores da Rede Estadual de Ensino de Goiás. nº 002 maio/2007. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 35 abril/2003. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 37 dez/2004. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 38 nov/2005. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 39 abril/2006. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

SOARES, Eliane P. **Políticas públicas e educação infantil no estado do Tocantins: história e concepções norteadoras**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Ruth C. C. R. **A introdução da tecnologia informática na escola reafirma o papel insubstituível do professor**. In: VII EPECO (CD-Rom). Goiânia: 2004a.

- SOUZA, Ruth C. C. R. et al. **A produção acadêmica sobre professores**: estudo interinstitucional da região Centro-Oeste. Goiânia: FE/UFG, 2004b.
- SOUZA, Sandra Z. L. & OLIVEIRA, Romualdo P. **Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil**. Educação & Sociedade, nº 84 (especial), vol. 24. Campinas/SP: CEDES, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- TOMMASI, Livia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- UEG. **Ofício Circular nº 12/1999 CGGP**. Anápolis/GO: FUEA, 1999.
- _____. **Aviso do Edital nº 01 de 2001/1**: Programa para os Trabalhadores da Educação. Anápolis/GO: UEG, 2000.
- _____. **Edital Complementar nº 01/2001 do Processo Seletivo LPPE 2001/2**. Anápolis/GO: UEG, 2001a.
- _____. **Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação**: Projeto Licenciatura Plena Parcelada. Anápolis/GO: FUEG/UEG, 2001b.
- _____. **Apresentação do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual**. Disponível em www.ueg.br/lpp.htm, acesso em 27/nov/2005.
- _____. **Apresentação do Programa LPP**. Disponível em www.ueg.br/lpp.htm, acesso dia 07/mai/2006.
- UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em www.unesco.org.br, acesso em 22/set/2005.
- _____. **Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior**. Brasília: Revista Educação Brasileira, vol. 17, nº 34, I sem. 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2003.
- _____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

VERÍSSIMO, Érico. **O tempo e o vento**: O continente I. 31. ed. São Paulo: Globo, 1995.

VIEIRA, Sofia L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Terezinha D. **A UNESCO e as políticas para a educação da infância**: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990-2003). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORINTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.