



OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FATORES HISTÓRICOS E DECISIVOS

CHAVES, Maria Luana Teixeira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
luchaves567@gmail.com

FREIRE, Perla Almeida Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)
perlaalmeida.freire@gmail.com

Eixo temático 3: Políticas e Práticas de Formação dos Docentes e Dirigentes Escolares

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a formação docente, observando suas relações com as teorias educacionais da atualidade. De caráter bibliográfico e documental a pesquisa objetiva identificar no âmbito da agenda neoliberal os princípios norteadores das atuais políticas de formação de professores impressas pelos organismos internacionais, tendo como fundamento o materialismo histórico dialético, sobretudo em Marx, a pesquisa procura elucidar os elementos críticos de uma práxis educativa transformadora da realidade.

Palavras-chave: Formação docente. Fatores históricos e decisivos. Organismos Internacionais.

1 INTRODUÇÃO

Na década de 80 os debates relacionados à educação se intensificaram, levantando questionamentos relevantes até a atualidade. O que de novo acontece no Brasil, além dos fatores econômicos desencadeados pela crise econômica é a entrada dos organismos internacionais, também interessados em atuar no âmbito da educação para superar a crise financeira e educacional. Nesse contexto, no início dos anos de 1980 o Brasil passou a submeter-se principalmente nos governos Collor e Cardoso aos "Novos Senhores do Mundo" (LEHER, 1999, p. 24) com seu ideário neoliberal. Uma vez que o próprio Brasil se encontrou no Hal dos países endividados entra em cena o Banco Mundial impondo mudanças, reformas liberais (ajustes e reformas estruturais).

A crise estrutural do capital forçou não apenas mudanças na estrutura e função do Estado. Todo o aparato ideológico, com suas teorias, categorias explicativas e os modelos que orientam o ser e agir dos indivíduos em sua singularidade foi reestruturado de modo a legitimar as mudanças processadas pelo capital em sua crise.



A educação não ficou imune às mudanças operadas nos referenciais teóricos e os denominados novos paradigmas em educação passaram a fornecer a base conceitual que iria sustentar o pensamento, o ideário e as práticas pedagógicas dos anos 1990 e por sua vez ser o eixo para o novo modelo de formação docente.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) conduziu um dos primeiros passos na história da nova política educacional da década de 1990 no sentido de legitimar seu papel frente ao modelo de educação proposto para o Brasil. A chamada "Década da educação", aponta a partir de dados do MEC o avanço, principalmente de dados de 1994, das instituições superiores, contabilizando no referido ano 851 Instituições de Ensino Superior (IES).

Dessa forma, é preciso ampliar as discussões nesse campo, buscando resolver as mazelas e fragilidades existentes, visando assim uma formação de qualidade ao docente e também ao discente.

2 O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O uso do termo "Formação docente" tem sido recorrente na área educacional devido à importância do tema. A análise e compreensão desse termo são pressupostos necessários para o entendimento do processo de formação em que a profissão docente está inserida. Por esses motivos são construídos durante os anos diversas definições para contemplar todos os aspectos que a rodeiam.

Segundo o "Dicionário de Construção – Interdisciplinaridade", mormente em Batista (FAZENDA, 2001), formação é o "reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriedade das propostas de formação de determinada sociedade." Além disso, Batista acredita que a formação docente é algo inacabado, mas que apesar disso possui um grande poder para intervir no mundo.

Ademais, também no "Dicionário de Construção – Interdisciplinaridade" é apresentada outra definição, nomeadamente em Donato (FAZENDA, 2001), em que ela se utiliza do latim para explicar o significado de formação, ou seja, para ela "formação como ação de formar" – do latim *formare* – que como verbo intransitivo que significa "dar forma" e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa." Destacando assim a importância do papel do professor no processo formativo da criança e na construção de suas ideias.

Segundo Ferry (1983, p. 36), a formação pode ser entendida como "um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades." Para Severino



(2006, p. 621) formação é um processo que decorre de um “conjunto dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser [...]” Nessa perspectiva apresentada por Ferry e Severino, formação docente é compreendida como a construção e aprimoramento da prática pedagógica.

Portanto, a partir dos conceitos acima é possível compreender que o processo de construção e formação do docente não é estagnado, mas flexível, pois ocorre de maneira dinâmica, fruto de um processo histórico social, sendo um processo que acontece conforme o desenvolvimento profissional e pessoal se aprimora. Dessa forma, a formação docente pode ser entendida como uma função social, visando o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ato educativo do aluno que o docente auxiliará.

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Aprovada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos apresenta um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, partindo do princípio de que “todos tem direito a educação”; apresentam, também, em seu preâmbulo o cenário de crise dos países do terceiro mundo, considerando as dificuldades diante do cenário tanto no sentido educacional como no sentido econômico dado a realidade dos países subdesenvolvidos. Vale ressaltar que a perspectiva dessa declaração gira em torno do acesso à educação básica, daí “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” ser o foco.

No que diz respeito ao ensino secundário e ensino superior, a Comissão definiu que “a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.” (DELORS, 1998, p. 91). Porém, para a Comissão, como o conhecimento é múltiplo e evolui constantemente, é inútil conhecer tudo, portanto, deve-se conceber uma formação a partir de uma cultura geral vasta que permita ao professor trabalhar em profundidade com vários assuntos. Conforme já foi salientado, agindo como catalisadora de propostas e disseminadora de soluções para os desafios encontrados, a UNESCO reconhece seu papel ao eleger a educação como potencialmente capaz de desenvolver as pessoas, a sociedade e consequentemente, o país.

Ao focar os docentes, a UNESCO reconhece seu protagonismo nas reformas educativas, a fim de que se possa responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Incentiva a melhoria do status, a autoestima e o profissionalismo dos professores (DAKAR, 2000) e argumenta que “o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido



para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino." (UNESCO, 2007, p. 7).

Na defesa de sua concepção, sublinha que o [...] docente do séc. XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe (UNESCO, 2007 p. 13). Cabe, ainda, ao professor conduzir o processo de aprendizagem possibilitando ao aluno o aprender para conhecer.

Nesse sentido, segundo Delors aprender para conhecer nas linhas do relatório é, antes de tudo, aprender a aprender, como base nas pedagogias do "aprender a aprender",¹ assim, se aprende as competências necessárias, como prestar atenção nas coisas e nas pessoas; e, o melhor método para trabalhar com os educandos é a união do método dedutivo e indutivo, principalmente no que tange o exercício do pensamento, entre o concreto e o abstrato.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as justificativas dadas para a implementação de Políticas educacionais ancoradas nas determinações destes organismos internacionais sob a égide do neoliberalismo, porém desde a Educação Para Todos, considerando as contribuições de Mendes Segundo (2015), alguns princípios e concepções estão atreladas a um projeto muito maior ocorrido nesse período para garantir a implementação de suas exigências, tal projeto consistiu na reforma educacional que se iniciou em 1990, atrelada a reforma do Estado, por sua vez articulada à dinâmica e a crise do capitalismo na última metade do século XX.

Dado esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto solução, assim, a educação se redimiria a si mesma, solidarizando-se com a própria sociedade; e por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanado com base na vontade política, na cooperação e na parceria, o que nos permite inferir a intencionalidade de tais políticas que têm como matizes as orientações dos organismos internacionais à adequação da escola aos interesses imperialistas do mercado.

¹ A respeito ver Duarte (2001).



A atual política educacional brasileira de formação de professores foi delineada a partir do Decreto nº 6.755/ 2009 e alterada pelo Decreto nº 8.752/2016, cuja proposta segue as determinações implementadas nas políticas educacionais da década de 1990 em que assinalam para a formação docente da escola básica em nível superior. E que por sua vez atende as prerrogativas abordadas tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, como no Plano Nacional de educação, Lei nº 10.172 de 2001 e outros.

As atuais propostas de formação de professores orientadas pelas proposições da racionalidade prática fragilizam essa compreensão de totalidade, ao centrarem o fazer docente, cunhado na expressão iluminismo às avessas por Moraes (2003). Essa assertiva é confirmada por meio da pesquisa de Bernadete Gatti (2009) sobre os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental, na qual a pesquisadora identifica uma composição de conhecimentos teóricos fragilizada, aligeirada.

Esse tipo de formação encontra alicerce num conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres que foram definindo, disciplinando, controlando e desobrigando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Nesse enfoque, foram elaboradas regulamentações que se encarregaram de formatar, disciplinar e controlar a educação e a formação de professores. O sentido da formação foi estabelecido a partir dos interesses do mercado, a acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro. A educação e a formação dos professores passaram a ser atravessadas pela lógica do gerenciamento empresarial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 8.752/de 09 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinariedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRY, Gilles. **Le Trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique**. Paris: Dunod, 1983.



GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a Educação Básica. Pesquisas e Políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 1999.

RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria. As diretrizes da política de educação para todos (ept): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Imprensa Universitária, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos – Fórum Mundial de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jan. 2006.