

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lenha Aparecida Silva Diógenes

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL
DO CAPITAL: O CASO MAGISTER/CEARÁ**

**Fortaleza - Ceará
2009**

Lenha Aparecida Silva Diógenes

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL
DO CAPITAL: O CASO MAGISTER/CEARÁ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre.

Orientação: Prof.a Dr.a Kátia Regina Rodrigues Lima

**Fortaleza - Ceará
2009**

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

D622p

Diógenes, Lenha Aparecida Silva.

A política de formação de professores da educação básica no contexto da crise estrutural do capital [manuscrito] : o caso Magister/Ceará / por Lenha Aparecida Silva Diógenes – 2009.

177 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 31/08/2009.

Orientação: Prof. Dr. Kátia Regina Rodrigues Lima.

Inclui bibliografia.

1- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.PROGRAMA MAGISTER.
2- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.PROGRAMA MAGISTER.3- ENSINO SUPERIOR DE CURTA DURAÇÃO – POLÍTICA GOVERNAMENTAL – CEARÁ.
4-EDUCAÇÃO – ESTUDO E ENSINO(SUPERIOR) – CEARÁ.5-PROFESSORES – FORMAÇÃO – CEARÁ.6-CRISE ECONÔMICA.7-CAPITAL(ECONOMIA). I- Lima, Kátia Regina Rodrigues, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.III-Título.

CDD(22ª ed.) 378.1543098131

83/09

Lenha Aparecida Silva Diógenes

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL
DO CAPITAL: O CASO MAGISTER/CEARÁ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre.

Orientação: Prof.a Dr.a Kátia Regina Rodrigues Lima

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 31/08/2009

BANCA EXAMINADORA:

Prof.a. Dr.a. KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a. Dr.a. ANA MARIA DORTA DE MENEZES
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a. Dr.a. SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho à minha mãe
Teresinha Diógenes que, diante de
tantas adversidades, soube fomentar o
desejo pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu orientador por excelência;

Aos meus pais e meu irmão, pela cumplicidade, incentivo constante e infinito amor;

A todos da minha família, em especial, Badoa, Inez e Hernando;

Aos pequenos: Bianca, Rafael, Hellen, Júlio, José e Levi que me fazem crer no amanhã;

À comunidade da Escola de Ensino Fundamental Dr. Moreira de Sousa, pelas horas de alegria e aprendizagem, especialmente, D. Joanita, Elizabeth Sombra, Liduína, Fatinha, Késia e D. Maria de Jesus;

À comunidade do CEJA José Neudson Braga, em especial, aos amigos Alexandre, Jani, Jack, Gil, Laurenir, Marco e Menta que me acolheram com tanta amizade;

À Maura, pela infinita amizade;

Às Representantes do Curso MAGISTER na UECE, UFC e SEDUC pela disponibilidade em conceder as entrevistas;

Aos amigos: Marta Emília, Janieire, D. Dolores, Bernadete, Geny, Jôsy, Luzia e Juarez;

Às professoras Neíse e Adriana Madja, pelo material fornecido para a realização deste trabalho;

À Jonelma que, no Centro da Educação da UECE, sempre esteve disposta a ajudar;

Ao Lenilde e Iracivan, por me abrirem portas, num momento difícil;

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação da FACED, em especial Geísa, Adalgisa, Sérgio e Nathaly, pelos esclarecimentos, pela disponibilidade em ajudar;

Aos companheiros da Linha Trabalho e Educação pelo aprendizado e pelo carinho;

Às amigas do Mestrado: Ana Lourdes, Eliacy, Luzinete e Valdecir pelas horas dedicadas à discussão dos textos, pela amizade para além das fronteiras da academia;

À professora Ana Dorta, pelo carinho, amizade e acolhida;

À professora Kátia Lima, pelas orientações e pelas lições apreendidas ao longo do Curso;

À professora Sandra Gadelha, pela seriedade e gentileza;

Ao Emmanoel, pelo suporte técnico, ao longo das orientações.

LISTA DE QUADROS

1	Objetivos e metas definidas na Conferência de Educação para Todos em Jomtien (1990)	84
2	Objetivos e metas definidas na Declaração de Nova Delhi (1993)	85
3	Objetivos e metas definidas na Declaração de Dakar (2000)	86
4	Escolaridade dos Professores da Rede Pública Cearense	107
5	Recursos da Educação	112
6	Fontes de Financiamento da Educação	116

LISTA DE SIGLAS

AID- Associação Nacional de Desenvolvimento
AMGI- Agência Multilateral de Garantia de Investimento
ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APRECE- Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM- Banco Mundial
BNDES- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CDTP- Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico
CEC- Conselho de Educação do Ceará
CIAD- Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CIE- Conferências Iberoamericanas de Educação
CONSED- Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EC/14- Emenda Constitucional nº 14
ENC- Exame Nacional de Cursos
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação para Todos
EUA- Estados Unidos da América do Norte
FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FPE – Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA- Fundo de Fortalecimento da Escola
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FMI- Fundo Monetário Internacional
GESTAR- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
HEM- Habilitação Específica de Magistério

ISE- Institutos Superiores de Educação
IFC- Cooperação Financeira Internacional
INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC- Lei Complementar
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC- Ministério da Educação
NECAD- Núcleo de Educação Continuada e à Distância
NTE- Núcleo de Tecnologia Educacional
ONG- Organização não governamental
ONU- Organizações das Nações Unidas
PAPE- Programa de Adequação de Prédios Escolares
PENM- Projeto Escola do Novo Milênio
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE- Plano Nacional de Educação
PME- Programa de Melhoria da Escola
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PPE – Projeto Principal de Educação
PRALER- Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita
RCB- Referenciais Curriculares Básicos

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAP- Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SECITECE- Secretaria da Ciência e Tecnologia do Ceará
SEDUC- Secretaria da Educação Básica
SINDIUTE- Sindicato Único dos Trabalhadores
SPAECE- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
UECE- Universidade Estadual do Ceará
UFC- Universidade Federal do Ceará
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
UNDIME- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

URCA- Universidade Regional do Cariri

URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú

RESUMO

Investiga a Política de Formação de Professores da educação básica no Estado do Ceará, no contexto da crise do capital, focalizando o Programa MAGISTER. O espaço de investigação foi constituído por duas universidades — UFC e UECE —, das quatro instituições responsáveis pela realização do Curso. Para a consecução de tal objetivo, recorre-se à pesquisa bibliográfica sobre a temática; à análise de fontes documentais, como leis, pareceres, decretos, resoluções, diretrizes, proposta pedagógica, dentre outros; além de entrevistas com a representante da SEDUC, da Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará, protagonistas da implantação e desenvolvimento do Curso MAGISTER. Os resultados permitiram concluir que: a) os investimentos no campo da formação de professores ocupam lugar de destaque nas políticas públicas — brasileira e cearense; b) a política de formação de professores no Ceará, nos anos de 1990, segue a orientação dos organismos internacionais, priorizando a formação em serviço, privilegiando os aspectos metodológicos do trabalho docente e concebendo o professor como um “prático” na resolução de problemas, incapaz de efetivar uma práxis criadora, por se encontrar circunscrito a uma práxis “reiterativa”; c) o Programa MAGISTER objetivou a certificação de nível superior dos docentes (rede pública estadual e municipal), materializando o formato definido pelos organismos internacionais.

Palavras Chave: Formação de professores, Crise do Capital e Reforma do Estado.

ABSTRACT

Investigate the Policy of Teachers Training from Basic Education of Ceará state, in the context of crisis in the capital, focusing on the Program MAGISTER. The research area consisted two universities - UFC and UECE – from four institutions responsible for conducting the Course. For the achievement of this objective, recourse to the literature about the subject, the examination of documentary sources, such as laws, opinions, decrees, resolutions, guidelines, educational proposal, among others, besides interviews with a representative of SEDUC, the Federal University of Ceará and Estadual University of Ceará, players of the establishment and development of MAGISTER Course. The results showed that: a) investment in the training of teachers occupy a prominent place in public policy – Ceará and Brazilian b) the policy of training teachers in Ceará, in 1990, following the guidance of international agencies , focusing in-service training, particularly the methodological aspects of teaching and designing the teacher as a "practical" problem solving, unable to carry out a creative praxis, by being confined to a praxis "reiterative" c) the Program Magister aimed to top-level certification of teachers (public state and municipal), materializing the format defined by international organizations.

Key Words: Teachers Training, Crisis of Capital and Reform of the State.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A CRISE DO CAPITAL E A CONTRARREFORMA DO ESTADO NOS MOLDES DO NEOLIBERALISMO.....	18
1.1 A crise estrutural do capital - elementos para compreensão.....	18
1.2 A contrarreforma do Estado nos moldes do neoliberalismo.....	25
1.3 As contrarreformas ocorridas, no Brasil, na década de 1990	35
1.4 As contrarreformas educacionais, no Brasil, na década de 1990.....	43
2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - UM EXAME DAS DIRETRIZES PROPOSTAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	48
2.1 Formação de professores no Brasil - retomando os elementos históricos.....	48
2.2 Os anos de 1980 e 1990 – avanços e retrocessos nos processo de formação de professores	55
2.3 O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe e a política de formação de professores sob a égide da UNESCO	69
2.4 Formação docente - as diretrizes arbitradas pelos organismos internacionais	77
3 O BANCO MUNDIAL COMO ASSESSOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS - DESDOBRAMENTOS NA POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSRES.....	92
3.1 Banco Mundial - origem e percurso	92
3.2 A prioridade no discurso do Banco Mundial - educação básica.....	96
3.3 Documentos norteadores da política de educação básica e formação de professores, consoante a imposição do BM.....	99
4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ - UMA ANÁLISE DO MAGISTER.....	125
4.1 As políticas de formação de professores na <i>Era Jereissati</i>	125
4.2 O Programa MAGISTER - desvelando a política de formação de professores no Ceará.....	132
CONCLUSÕES	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
APÊNDICES	173

INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública estadual, vimos, nos últimos anos, nos questionando acerca dos cursos de formação de professores que invadem a escola com o “intuito” de melhorar a aprendizagem escolar. Isso porque, diferentemente das propostas de melhoria dos resultados educacionais anunciadas nos referidos cursos, o que se evidencia nas diversas avaliações instituídas pela rede pública de ensino, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica — SPAECE é a ampla negação do saber, traduzida nos baixos índices de desempenho dos alunos. Dessa inquietação, nasceu este trabalho, que aborda a reforma do Estado e da educação nos anos de 1990, num contexto de crise do capital e os rebatimentos dessa crise nas políticas de formação de professores da educação básica no Estado do Ceará, cujo discurso vigente culpabiliza os professores por esse baixo rendimento atestado nos exames.

Dessa forma, buscamos analisar os elementos que integram a teia dos programas de formação de professores, enfatizando o Programa de Formação Continuada MAGISTER, nosso objeto de estudo. Discutir sobre formação em serviço é relevante, considerando que, no contexto atual, os organismos internacionais a apresentam como panaceia para todos os males da educação.

No quadro da presente crise estrutural do capital, é imprescindível registrar o discurso dominante sobre o importante papel conferido à educação — como fator decisivo no desenvolvimento e competitividade das empresas e das nações, condição *sine qua non* para a inclusão competitiva no mercado capitalista mundial.

A reordenação do processo produtivo capitalista em curso, decorrência da atual crise do capital, impõe a necessidade de formar um novo perfil de trabalhador, dotado de novas competências, sobretudo com uma nova mentalidade — adaptável às novas relações contratuais entre capital e trabalho. A educação assume, assim, um papel estratégico com vistas à disseminação das disposições ideológicas necessárias à reprodução da lógica da sociabilidade do capital.

A reforma do Estado e da educação implementadas no Brasil desde a década de 1990, sob a orientação dos organismos financeiros internacionais¹, converte a educação em mercadoria, em serviço, abrindo espaço ao capital para expandir a sua atuação no setor e adequar o sistema educacional às novas necessidades do mercado.

Esse conjunto de reformas exigidas pelo Banco Mundial trouxe implicações para a estrutura administrativa, financeira e pedagógica das escolas, redefiniu os conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, a política de formação de professores. A formação docente, duramente criticada, sobretudo, por ser, supostamente, muito teórica, ocupa espaço central no debate sobre a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que os professores passam a ser direta ou indiretamente responsabilizados pelos negativos indicadores de desempenho escolar dos alunos da escola pública.

Nesse contexto, é que a UNESCO e o BM assessoram um conjunto de reformas estruturais que têm como objetivo adequar todos os complexos sociais às necessidades do capital. Como principal desdobramento do conjunto de reformas estruturais no campo da educação para os países periféricos, podemos citar o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, bem como o assim chamado “Movimento de Educação para Todos”, que tem como marco a Conferência Mundial de Educação, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Tanto o Projeto Principal quanto o “Movimento de Educação para Todos” assumiram o compromisso com a universalização da educação básica, que, a partir de então, passou a ser prioridade nos discursos dos governantes. Com a centralidade conferida à educação básica, fazia-se necessário reorganizar o sistema de ensino, priorizando a formação de professores, pois, de acordo com os documentos do Banco, são esses sujeitos que poderão transformar a realidade social.

Dos anos 1990 em diante, no Estado do Ceará, na gestão do governador Tasso Jereissati², teve início a intensificação das políticas³ “reformistas” para a educação no

¹ Autores como Jimenez e Maia (2004) e Mendes Segundo (2007) atestam que os organismos internacionais assumem o papel de verdadeiros ministérios da educação passando a determinar as prioridades, as metas a serem atingidas no campo da educação e as estratégias para alcançá-las. Instituições como o Banco Mundial — BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE apontam como prioridade a educação básica e definem indicadores de qualidade, a partir dos quais diferentes governos reestruturaram os currículos, os sistemas de ensino e de avaliação.

² O empresário Tasso Jereissati esteve, no poder no estado do Ceará, em três momentos distintos. 1º mandato: 1987-1991; 2º mandato: 1995-1998; 3º mandato: 1999-2002.

Estado do Ceará. Esse momento é reconhecidamente marcado pela instituição do *slogan* “Todos pela educação de qualidade para todos”.

Nesse contexto, passamos a presenciar uma avalanche de cursos, capacitações, formações e publicações, particularmente orientadas para o campo da formação docente, que tinham por objetivo subsidiar e legitimar as políticas proclamadas e envolvidas no discurso de melhoria da qualidade da educação, sendo o MAGISTER a materialização dessas orientações.

Para melhor compreendermos como se configura a relação entre esses movimentos e as políticas de formação de professores, no Estado do Ceará, tendo em foco a investigação do Programa MAGISTER, suscitamos algumas indagações, a seguir delineadas:

Quais os pressupostos da reforma do Estado em âmbito internacional e nacional, no contexto de crise do capital? Quais as implicações dessa reforma para a educação? Quais os desdobramentos dessa reforma no campo das políticas de formação de professores? Quais os fundamentos teóricos, políticos e ideológicos que norteiam as políticas de formação de professores da educação básica do Ceará? Qual a relação entre os princípios dos organismos internacionais e os princípios orientadores das políticas de formação de professores no Estado do Ceará? Que relação se estabelece entre o discurso “inovador” do Programa MAGISTER e as orientações dos organismos internacionais para a educação?

O desenvolvimento da pesquisa foi constituído de várias fases: levantamento e revisão bibliográficos de temáticas relacionadas à crise do capital, reforma do Estado, centralidade da educação básica, Pedagogia das Competências, organismos internacionais, formação de professores, entre outras; levantamento e análise de fontes documentais referentes à formação de professores, tais como leis, pareceres, decretos, resoluções, proposta pedagógica, dentre outros; realização de entrevistas com as representantes do Programa MAGISTER na UFC e na UECE, além da representante da SEDUC, protagonistas na implantação e no desenvolvimento do referido Programa⁴.

Nosso campo de investigação foi determinado pelo tempo estabelecido, institucionalmente, para a conclusão do Mestrado. Nesse sentido, investigamos a

1º É importante destacar que a intensificação das políticas não representou como procuraremos demonstrar no decorrer da pesquisa, uma efetiva melhoria da aprendizagem escolar.

⁴ Devido à solicitação das entrevistadas, os nomes não foram revelados.

realização do MAGISTER em duas universidades públicas cearenses - UECE e UFC, embora deixemos registrado em nossa pesquisa que o Programa foi desenvolvido em outras quatro instituições — UECE, UFC, UVA e URCA.

Nosso trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro analisamos a crise do capital, buscando compreender os elementos que a integram, cuja principal evidência ocorre pelo reconhecimento de que essa crise é a mais profunda, desde o surgimento da classe trabalhadora, atingindo por completo o conjunto da humanidade, forçando-a a operar profundas mudanças no modo como o metabolismo social é controlado.

Apresentamos, também, a discussão sobre reforma do Estado e da educação no mundo e no Brasil, destacando o neoliberalismo como mais uma faceta da fase do capitalismo atual, que impõe aos países pobres um receituário de medidas que desobrigam o Estado das políticas sociais, fortalecendo uma política de privatização dos bens públicos e desregulamentando os direitos sociais, procurando desmistificar a ideia de Estado de Bem-Estar-Social como “presente” à classe trabalhadora. Este foi, antes de tudo, a alternativa do Estado capitalista ante o recrudescimento da luta de classe.

No segundo capítulo, nosso esforço se concentrou em apresentar as diretrizes propostas pelos organismos internacionais para as políticas de formação de professores da educação básica.

Inicialmente, excursionamos pela história da formação de professores, remontando aos primórdios do século XI quando para aprender a ensinar, prevalecia o princípio das corporações de ofício “aprender fazendo”. Apresentamos, ainda, o PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (1981-2001), que apresentava princípios voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais nos referidos continentes. O Projeto trazia propostas que deveriam ser desenvolvidas na América Latina e Caribe ao longo de vinte anos (1980-2000).

Examinamos, ainda nesse segmento, as declarações que compõem o “Movimento de Educação para Todos”, representadas pela Conferência de Jomtien (1990), Declarações de Nova Delhi (1993), Dakar (2000), Cochabamba (2001), Tirija (2003) e Brasília (2004), buscando compreender as implicações do “Movimento de Educação para Todos” nas políticas de formação de professores no Estado do Ceará.

O Banco Mundial e os imperativos deste para as políticas de formação de professores nos países pobres, especialmente, no Brasil é o objeto de nossa investigação no terceiro capítulo. Fizemos um retrospecto sobre a origem e o percurso desse organismo financeiro ao longo dos tempos, nas políticas sociais, além de tentar desvelar os elementos subjacentes às reformas orientadas pelo BM, ou seja, priorizar a educação básica em detrimento de outros níveis, conferindo, assim, aos países pobres uma educação mínima, fundamental. Tal asserção se encontra inscrita nos documentos legais que regem a educação em nosso País.

No quarto e último capítulo, priorizamos os documentos que versam sobre as políticas de formação de professores no Estado do Ceará. Estudamos aqueles que, prioritariamente, voltam o seu conteúdo para a temática em foco, a exemplo do Plano de Educação Básica, bem como a proposta de educação apresentada nos documentos intitulados “Todos pela Educação”, “Educação de Qualidade” e “Educação para Todos”, assim como as políticas de formação de professores no Estado do Ceará, na era Jereissati, especificamente, na década de 1990, e os reflexos dessa política nos documentos que asseguram a efetivação da educação no Estado.

Apresentamos e analisamos, ainda, o Programa MAGISTER, seus objetivos, o processo de organização, como se deu sua operacionalização em cada universidade, as fontes de financiamento, além do perfil profissional do professor formado que, conforme atestamos se ancorava em concepções como: professor reflexivo, professor prático-reflexivo e professor investigador.

Assim, convidamos o leitor a ler esse trabalho pela importância que o debate sobre o tema em pauta suscita.

1 A CRISE DO CAPITAL E A CONTRARREFORMA⁵ DO ESTADO NOS MOLDES DO NEOLIBERALISMO⁶

1.1 A crise estrutural do capital - elementos para compreensão

A compreensão acerca dos problemas que envolvem a reforma do Estado, sobretudo na década de 1990, nos impõe rigorosamente retomar os principais elementos que informam sobre a crise estrutural do capital.

Desde a década de 1970, o mundo do trabalho enfrenta uma grave crise⁷. Antunes (2002 b) adverte para a noção de que a crise mencionada é a maior, desde o nascimento da classe trabalhadora. Essa crise, também, implica sérios problemas para o mundo do trabalho e para a classe trabalhadora⁸.

Por meio da materialidade destrutiva do capital, a exploração do homem se tornou evidente em todas as formas de sua existência, comprometendo, assim, conforme Antunes (2002 b), tanto a materialidade da classe trabalhadora, quanto a esfera mais subjetiva que norteia as ações concretas desse estrato.

O conjunto da humanidade é atingido por completo e, segundo Mészáros (2000), torna-se imperativo que opere profundas mudanças no modo como o metabolismo social é controlado.

Mészáros (2000) acentua que a crise vivenciada pelo capital é estrutural, diferenciando-se das crises anteriores – cíclicas – que foram sucedidas por fases expansionistas, como ocorreu com a crise de 1929⁹ e, posteriormente, com os “anos dourados” do pós-guerra.

⁵ Compreendemos como Coutinho (2007), que o conjunto de transformações ocorridas no Brasil, no período de 1990, não pode ser considerado como reforma, uma vez que esse vocábulo remete à compreensão de ampliação dos direitos sociais, controle e limitação do mercado etc. Observa-se, no entanto, é que esse termo é usado de forma equivocada, refletindo ações que culminaram com a supressão de direitos dos trabalhadores, a omissão de controle do mercado etc. Assim, o ocorrido no Brasil, no período mencionado, deve ser compreendido como contrarreforma.

⁶ A despeito da polêmica que envolve os vocábulos liberalismo, neoliberalismo e ultraliberalismo, pelos objetivos deste trabalho, não nos cabe, aqui, aprofundar.

⁷ Vale lembrar o agravamento da presente crise financeira em 2008, que teve início no mercado imobiliário dos Estados Unidos, cujos sinais são evidentes: retração de consumo, desemprego, aprofundamento da precarização do trabalho, desvalorização do dólar, alta do preço do barril do petróleo. Lembraremos, no entanto, que Marx, em *O Capital* nos oferece explicações para a natureza da crise. Trabalharemos essa explicação de Marx para as crises, mais adiante.

⁸ Desemprego estrutural, flexibilização produtiva, precarização do trabalho, entre outros.

⁹ Crise econômica provocada pela expansão do crédito bancário e a especulação financeira dos Estados Unidos, além da superprodução. O ponto máximo da crise é a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929. Nesse período, mais de nove mil bancos decretam falência e a cotação das ações caiu 85%. O desemprego atingiu 13 milhões de estadunidenses e a redução salarial chegou a 60%. Nesse contexto, o

É válido lembrar que as crises cíclicas são uma marca do capitalismo, própria de suas contradições. Conforme Marx (1982), para coibir a queda das taxas de lucro, a grande burguesia investe em tecnologia e matérias primas, que Marx chamou de capital constante¹⁰.

Com o aumento da produtividade e o rebaixamento salarial, há retração de consumo e as taxas de lucro voltam a cair. Frigotto (2000, p. 64) nos lembra de que é esse “caráter contraditório do capitalismo, que o leva a crises periódicas e a ciclos abruptos e violentos”.

Mészáros (2000, p. 14) prossegue, esclarecendo “que a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites”. É importante relembrar que essas limitações são próprias do capital, resultado de suas contradições e tentativas de superação, que, ao longo do século XX, conforme Mészáros (Idem, p. 9): “[...] presenciou muitas tentativas mal sucedidas que almejavam a superação das limitações sistêmicas do capital, do keynesianismo ao Estado intervencionista de tipo soviético, juntamente com os conflitos militares e políticos que eles provocaram”.

Antunes (2002b, p. 29) assinala que, a partir do início dos anos de 1970, depois de um longo período de acumulação de capitais, surgiram sinais contundentes da crise do capitalismo, evidenciando-a pela: a) queda da taxa de lucro; b) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; c) hipertrofia da esfera financeira; d) maior concentração de capitais em decorrência das fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e) crise do *Welfare State* ou do Estado de Bem-Estar Social e de seus mecanismos de funcionamento; e f) incremento acentuado das privatizações, desregulamentação do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Compreender os elementos constitutivos desse quadro crítico é bastante complexo, porém necessário ao estudo das determinações da crise mencionada.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) socialização contemporânea: destroi-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres

governo Franklin Delano Roosevelt criou o *New Deal* (Novo Acordo), gerando milhões de empregos, com a realização de obras públicas. Apesar da popularidade de Roosevelt, a crise econômica persistiu até o início da Segunda Guerra Mundial.

¹⁰O conceito *capital constante* é utilizado por Marx, no livro *I do Capital*, para definir a parte do capital que se transforma em matéria- prima, matérias auxiliares e em meios de produção.

que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/ natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2001, p. 17).

Corroborando Antunes, Frigotto (2000, p. 60) acentua:

A problemática crucial de ordem político-econômica e social da crise dos anos 30 manifestava-se tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho. Mais de meio século depois a mesma questão volta à baila, porém com uma materialidade histórica bem diversa.

A crise a que nos referimos decorre da constituição do próprio sistema capitalista, que traz em seu interior a subordinação estrutural do trabalho ao capital, subjugando o valor de uso ao valor de troca, reduzindo a classe trabalhadora à mera força de trabalho.

[...] Pode-se constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge também os países capitalistas centrais. Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados, que hoje atinge também os países do Norte. (ANTUNES, 2001, p. 14).

Brenner (1999) informa que essa crise tem raízes ancoradas num longo processo histórico de excesso de produção. Ela fez com que o capital programasse um conjunto de medidas, objetivando a recuperação de seu ciclo mais produtivo.

Antunes (2002b, p. 31) esclarece:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]

Mészáros (2000) informa que a existência do capital remonta a milhares de anos da história e que este é anterior ao capitalismo. Para tanto, esse professor cita o capital monetário e mercantil como exemplo de sistemas específicos de controle do metabolismo social que permaneceram dependentes aos distintos modos de produção, a saber: escravista e feudal. O domínio do capital se desenhou nos últimos séculos, quando, nas palavras de Mészáros (2000), “pôde garantir sua dominação como um ‘sistema social’ global, impondo sua hegemonia que se expressa através expropriação da força de trabalho”.

Assim, é necessário exprimir a noção de que o capital vem, ao longo da história, garantindo sua reprodução, valendo-se de formas sinistras que, segundo Antunes

(2002b, p.34), na contemporaneidade, se traduz, na seguinte forma: “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada”. Mészáros (Idem, p.8) corrobora:

[...] o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

O Pensador húngaro reforça a noção de que, apesar de consecutivas tentativas de superação desses limites, não foi possível encontrar soluções estruturais, mas somente uma “hibridização” do sistema.

O conjunto de elementos que desenha o quadro da crise estrutural do capital forçou-o à execução de ampla reestruturação, buscando alcançar o padrão produtivo dos tempos do taylorismo¹¹-fordismo¹².

Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45, utilizando-se, como veremos, de novos e velhos mecanismos de acumulação (ANTUNES, 2002b, p. 36).

O padrão taylorista-fordista, que teve sua época de ouro ao longo do século XX, caracteriza-se, fundamentalmente, pela produção em massa, controle do tempo e produção em série. O trabalhador, na era fordista, era intensamente explorado, massificado, peça fundamental para a expansão capitalista, pois esse obtém lucro com a exploração do trabalhador.

Sobre as características específicas do fordismo, Antunes (2002a, p. 25) assim se pronuncia:

[...] entendemos o fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos

¹¹ Com a publicação de “Os princípios da administração científica” em 1911, o engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor deu início a um novo sistema de produção. Taylor propunha uma intensificação da divisão do trabalho, ou seja, fracionar as etapas do processo produtivo de modo que o trabalhador desenvolvesse tarefas especializadas e repetitivas. O patrão fazia um controle sobre o tempo gasto em cada tarefa. Havia, também, um grande esforço de racionalização, para que a tarefa fosse executada num prazo mínimo. Assim, o trabalhador que produzisse mais em menos tempo receberia, como incentivo, prêmios e melhor remuneração.

¹² A empresa “Ford Motor Company” do estadunidense Henry Ford foi a primeira a por em prática, os princípios do taylorismo. Posteriormente, Ford incrementou novas características ao taylorismo, abrindo espaço para o surgimento do fordismo que, basicamente, consistia em: organizar a linha de montagem de cada fábrica para produzir mais, controlando melhor as fontes de matérias-primas e de energia. O autor citado propôs três princípios básicos: Intensificação; Economia e Produtividade.

elementos constitutivos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

Conferindo atenção somente à dimensão fenomênica da crise, eleita como crise do taylorismo-fordismo, em vez de crise estrutural do capital, eis que surgem outras formas produtivas, como o ohnismo/toyotismo¹³, acelerando a produção e reduzindo o número de trabalhadores.

Essas “novas” formas aparecem como substitutas do taylorismo-fordismo, guardando entre ambas diferenças básicas. Antunes (2002b, p. 54) informa os traços que diferenciam o toyotismo do taylorismo/fordismo:

É uma produção muito vinculada à demanda [...] diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso, sua produção é variada e bastante heterogênea. [...]; fundamenta-se no trabalho operário em equipe [...]; a produção se estrutura num processo produtivo flexível que possibilita ao operário operar *simultaneamente* várias máquinas [...]; tem como princípio o *just in time* o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; funciona segundo o sistema *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque [...]; as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada [...] é responsável somente por 25% da produção [...]; organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são *instigados* pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho [...]; o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas [...]

Cabe destacar que as transformações ocorridas no âmbito do processo produtivo, por intermédio das novas formas de acumulação flexível, provocaram metamorfoses nas formas de organização da produção, corroborando a instituição de um novo perfil de trabalhador.

Aqui, o número de trabalhadores é reduzido, surgindo então a figura do trabalhador polivalente e multifuncional.

Criou-se de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “*polivalente e multifuncional*, capaz de operar máquinas com controle numérico e mesmo converter-se no que Marx chamou, nos Grundrisse, de supervisor e regulador do processo produtivo (MARX, 1974). De outro lado, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje é atingida pelo desemprego estrutural. (ANTUNES, 2002b, p. 191).

¹³ Ohnismo é uma palavra derivada de Ohno, engenheiro criador da fábrica Toyota. Antunes (2002a) assinala que o toyotismo é uma nova forma de trabalho que nasce na Toyota, no Japão, pós-1945, e que rapidamente, ganha notoriedade entre as companhias daquele País.

Vale evidenciar que as mudanças exigidas na reordenação do perfil do novo trabalhador são legitimadas por meio do avanço tecnológico, elemento estratégico na luta do capital em busca da superação de sua crise, pois aqui, o uso das novas tecnologias provocado pelo salto tecnológico, pela robótica e pela microeletônica, exigiram um novo modelo de trabalhador, diferente daquele da era taylorista/fordista.

A reestruturação produtiva comandada pelo capital implica em severas consequências para o mundo do trabalho: destruição das forças produtivas de trabalho, intensificação das maneiras de exploração, desemprego em escala mundial e aniquilamento dos direitos sociais, entre outros.

É válido esclarecer que as novas formas de produção ocorrem num contexto heterogêneo, onde convivem antigos e novos processos de produção, como nos esclarece Antunes (1997, p. 61):

O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo e neotaylorismo), sendo, em alguns casos, até substituídos, como a experiência japonesa permite constatar. Novos processos de trabalho emergem; onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

De acordo com o exposto, Antunes (2002a, p.41) nos alerta para o fato de que seria um equívoco imaginar que a “substituição” do fordismo pelo toyotismo comportasse em seu interior uma nova forma de compreender a sociedade, distante das influências do sistema de produção de mercadorias; seria uma ilusão concluir que essa “substituição” significaria uma evolução em relação ao capitalismo.

Desde então, o operário passou a compor um novo quadro. Ele foi chamado a participar do processo produtivo, deixando de ser um apêndice da máquina, fortalecendo as bases do novo modelo de produção - o toyotismo.

Se antes a lei era “operário/máquina”, agora, a tônica é o operário polivalente e multifuncional, capaz de operar várias máquinas, ao mesmo tempo. Conhecendo outras possibilidades, a cooperação entre os funcionários aumenta a produtividade em prol do capitalismo.

Na esteira do que estamos discutindo, percebemos que esse novo perfil de trabalhador, instituído para atender as necessidades do capital, se fortaleceu com o discurso da importância da educação e da elevação cultural, discurso esse de que o

capital se apropria, disseminando a ideia de que as novas formas de produção se configuram como um avanço ante os modelos passados.

Não encontramos, porém, sustentabilidade nesses discursos, uma vez que é visível a enorme disparidade na sociabilidade capitalista. Enquanto os meios tecnológicos e científicos avançam significativamente, a educação das crianças, jovens e adultos em nosso País não logra os mesmos louros.

Destarte, o que se nota, por parte da população mais jovem, é uma desenfreada busca por uma oportunidade no mercado de trabalho. Este, por seu turno, tem combinado um conjunto de elementos, incluindo-se aqui as chamadas competências e habilidades anunciadas pelo mercado como sendo elemento essencial na formação do novo trabalhador.

A esse respeito, Tonet (2007, p. 5) assinala “uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital”.

Nessa conjunção, Mészáros (2000) reforça a noção de que essa ciranda formada pelo sistema capitalista que vive e se alimenta de contradições arrasta para si discursos antagônicos e impossíveis, como, por exemplo, o debate sobre a elevação cultural e a negação desse mesmo discurso na prática.

O autor ao qual nos referimos elucidada:

Entretanto, a absoluta necessidade de atingir de maneira eficaz os requisitos da irreprimível expansão — o segredo do irresistível avanço do Capital — trouxe consigo, também, uma intransponível limitação histórica. Não apenas para a específica forma sócio-histórica do capitalismo burguês, mas, como um todo, para a viabilidade do sistema do capital em geral. Pois este sistema de controle do metabolismo social teve que poder impor sobre a sociedade sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente irracional, independentemente do caráter devastador de suas consequências; ou teve que adotar algumas restrições racionais, que, diretamente, contradiziam suas mais profundas determinações como um sistema expansionista incontrolável (MÉSZÁROS, 2000, p. 9).

Conforme dissemos anteriormente, nesse novo momento do processo produtivo, surge outro perfil de trabalhador, pois agora, se exige que ele “vista a camisa” da empresa, tornando-se polivalente, capaz de resolver problemas, encontrar soluções, conviver em grupo, ser flexível, “participar” da gestão dos trabalhos, pesquisar, apontar

caminhos, oferecer oportunidade para que a aprendizagem aconteça de forma coletiva e, por fim, esteja apto a *aprender a aprender*¹⁴.

Importa saber, que nesse contexto, a responsabilidade pela aquisição e manutenção do emprego fica a critério de cada sujeito. Para tanto, cada um deve desenvolver competências e habilidades coerentes com as necessidades do mercado.

Nesse contexto de crise, o capital busca opções para superar seus limites: a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação do modelo de produção constituem exemplos das artimanhas usadas pelo capital. Esses elementos destacam-se na análise que faremos adiante.

1.2 A Contrarreforma do Estado nos moldes do Neoliberalismo

No tocante às orientações que servem de suporte ao mundo capitalista, podemos mencionar o liberalismo, cujos principais expoentes foram Adam Smith¹⁵ e David Ricardo¹⁶, e o neoliberalismo, que busca traduzir uma saída (econômica, política e jurídica) para os problemas da crise do capital. Este remonta ao liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, porém sua concepção se volta, prioritariamente, para as questões do mercado mundial, do fluxo de capitais, da tecnologia avançada, das multinacionais e corporações, enfim, do mundo sem fronteiras.

O liberalismo esteve em destaque até o advento da Grande Depressão, quando se começou a discutir o poder da mão invisível do mercado. Segundo Hobsbawn (1995), a Grande Depressão limitou a ação do liberalismo por meio século. Coggiola explicita que a crise vivida no período da Grande Depressão teve intensa influência na intervenção estatal:

Até 1930, o capitalismo americano havia conseguido apartar o grosso do proletariado da militância de classe, sem correr riscos, por causa da ilusão do *american way of life*. Mas com a depressão que seguiu a crise de 1929 o panorama mudou. Os milhões de desempregados aumentavam sem cessar e o fantasma comunista, tão agitado na década anterior, podia tornar-se real,

¹⁴ Trataremos, detalhadamente, no capítulo 2 sobre esse lema, que é um dos princípios do Relatório: Educação: um Tesouro a Descobrir.

¹⁵ Considerado o principal representante do liberalismo econômico, Adam Smith (1723-1790) produziu em sua obra *Ensaio sobre a riqueza das nações* uma crítica à política mercantilista, na qual o Estado interfere na vida econômica. Para esse economista, a economia seria governada por “uma mão invisível”, dirigida pelo jogo da oferta e da procura de mercado. Para ele, o trabalho era a verdadeira fonte de riqueza para as nações.

¹⁶ Em 1815, David Ricardo (1772-1823) publicou o *Ensaio sobre a influência do baixo preço dos cereais nos lucros da bolsa*. Ricardo, nessa obra, sustenta a tese de que o lucro dos empregadores aumenta quando eles realizam uma redução nos salários dos seus empregados.

montar-se na onda de desesperança e amargura e tratar seriamente o problema do poder como problema de classes em enfrentamento [...] Um importante setor do Partido Democrata estava convencido, desde tempos atrás, da necessidade da intervenção estatal na economia [...] Franklin D. Roosevelt começou a governar e a forjar o seu novo tratado (New Deal) sob a depressão. A oposição, vencida politicamente, não advertiu de que ela era a única política alternativa frente à revolução social. O objetivo central do New Deal foi salvar o sistema de seu colapso. Em essência, seu programa não existiu (COGGIOLA, 2002, p. 282).

Outra saída encontrada pela crise do capital foi a guerra¹⁷. Esta, nesse contexto, se torna um fator decisivo para o capitalismo vencer a crise e retornar ao ciclo de expansão. No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels explicam que a guerra é também uma das formas da burguesia resolver suas crises, conquistando novos mercados, embora essa seja uma solução que mais tarde possa se transformar em outra crise ainda mais forte.

No contexto de questionamento socioeconômico e ideológico do estado liberal, aflorou o Estado de Bem-Estar Social¹⁸. A doutrina de Keynes via no Estado o principal controlador das taxas de lucro, impedindo que estas decrescessem. Esta façanha seria realizada por meio das políticas públicas (saúde, educação, previdência social e habitação, entre outras). Tais políticas simulavam garantir apenas o básico para a classe trabalhadora. Para tanto, estimulava o investimento e racionalizava a produção, quando esta não alcançava as taxas de lucro desejadas.

Chauí (2001) elenca três elementos básicos que, na sua concepção, sustentavam o Estado de Bem-Estar Social: o fordismo na produção, o pleno emprego, monopólios e oligopólios atuando internacionalmente, contando, porém, com a intervenção reguladora do Estado.

Ainda sobre o Estado de Bem-Estar Social, vale mencionar a asserção de Hobsbawn, quando ele lembra que o Estado de Bem-Estar Social foi, também uma ruptura com o pensamento liberal da época.

¹⁷Temos visto, no final do século XX, que os Estados Unidos da América - EUA consolidaram sua estratégia expansionista; e as guerras são exemplos disso. A invasão ao Iraque pelos EUA é um forte sinal da nova desordem mundial. Os interesses estratégicos dessa potência estão acima de qualquer retórica. O que vale é a expansão, embora que, para tal empreitada, milhões de vida sejam ceifadas.

¹⁸John Maynard Keynes foi um economista britânico que propalou a ideia de amenizar a crise de 1929, provocada pela Queda da Bolsa de Valores, com medidas que garantissem o pleno emprego. Keynes defendia um certo equilíbrio na distribuição dos lucros, enfatizando que o poder aquisitivo dos trabalhadores deveria aumentar de forma proporcional ao desenvolvimento dos meios de produção. O Estado de Bem-Estar Social surgiu depois da Segunda Guerra Mundial. Na perspectiva keynesiana, o principal objetivo do Estado é a intervenção na economia, buscando, assim, amenizar os efeitos da crise.

Quanto aos trabalhadores, após a guerra o ‘pleno emprego’, ou seja, a eliminação do desemprego em massa tornou-se a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado, cujo mais famoso profeta e pioneiro, embora não o único foi o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). O argumento Keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico quanto político (1995, p. 99-100).

Esse período, de acordo com o autor mencionado, foi marcado por muitas lutas da classe trabalhadora e mobilizações, que culminaram com a intervenção do Estado no sentido de amenizar os efeitos do período entre guerras.

Boron (1994, p. 72) esclarece que, seja na Rússia, na Alemanha ou na França, “a crise se resolveu, como não podia deixar de ser, de formas muito diversas em função das características concretas das lutas nacionais naquele momento histórico”.

É necessário compreender-se o importante papel exercido pela classe trabalhadora, nesse período: “a extensão dos benefícios sociais foi o resultado da capacidade reivindicativa e da pressão dos setores populares” (BORON, idem, p. 162).

Na mesma linha de raciocínio, Coggiola (1996, p. 198) desmistifica:

[...] o chamado “Estado do Bem-Estar” não foi um produto de uma “ideologia keynesiana”, mas de conquistas sociais que os explorados arrancaram ao Estado capitalista no entre-guerras e no imediato pós-guerra; conquistas que esse Estado se viu obrigado a conceder sob pena de uma revolução social anti-capitalista, o que, por sua vez, foi ideologicamente mistificado ao ser apresentado como produto de políticas inspiradas na “teoria keynesiana.

Pela exposição, nota-se que estas políticas não se constituíram apenas como “o resultado de um estratagema burguês para enganar as massas”, conforme Boron (1994, p. 162), mas foram, também, conquistas da classe trabalhadora. Assim, é importante salientar o papel dos trabalhadores na conquista do *Welfare State*. Nascimento et al., (2002, p. 88) confirmam que esse “alargamento da participação política e a criação de condições materiais favoráveis para a universalização de direitos” dos trabalhadores da Europa Ocidental e dos Estados Unidos receberam intensa influência das teses socialistas e que foi fruto de longas disputas, conforme já ilustramos com o pensamento de Coggiola.

O chamado Estado de Bem-Estar Social começou a ruir em meio à crise dos anos de 1970. Essa crise, iniciada na década de 1970, explodiu nos anos de 1980, tendo como determinante a queda da taxa de lucro e das taxas de investimento, além da crise de superprodução.

Os postulados do keynesianismo começam a desencadear inúmeros conflitos e os direitos sociais passam a ser responsabilizados pelas mazelas que assolavam a economia, naquele período. A reação a esses problemas foi imediata: teve início um ciclo de reformas, ou melhor, contrarreformas.

Os países capitalistas, por meio de seus representantes mais ilustres – Ronald Reagan e Margareth Thatcher¹⁹ – deflagraram ferrenha defesa do Estado mínimo, assumindo um “pacote” que propunha: a redução dos gastos públicos, o corte de pessoal e privatização de empresas estatais. Tais medidas eram necessárias para que o capital retornasse a obter lucros.

Nascimento et al., (2002, p. 90) informam:

Com a crise do *welfare state*, o pensamento neoliberal tornou-se referência para a redefinição das funções do Estado, com reformas estruturais, políticas e econômicas, que questionam tanto a intervenção estatal na economia quanto o padrão de proteção social alcançado sobretudo nos chamados países centrais.

Gentili (1996) ensina que os representantes da “inteligência neoliberal” são Friedrich A. Hayek²⁰ e Milton Friedman²¹, cujos textos alertam para os cuidados com o estado intervencionista, pois esse seria o grande causador dos problemas em curso.

De acordo com Anderson (2008), o neoliberalismo nasceu depois da Segunda Guerra Mundial nos países da Europa e da América do Norte, redutos do capitalismo. Ainda para o mesmo autor, o texto que dá origem às ideias neoliberais é *O Caminho da Servidão*, escrito por Friedrich Hayek, em 1944. Esse texto é uma violenta reação contra as intervenções do Estado na economia.

Em *O Caminho da Servidão*, Hayek anota:

A democracia exige que as possibilidades de controle consciente se restrinjam aos campos em que exige o verdadeiro acordo, e que, em certos campos, se confie no acaso: este é o seu preço. Mas, numa sociedade cujo funcionamento está subordinado ao poder central, não se pode fazer com que esse controle dependa da possibilidade de um acordo da maioria; muitas vezes será necessário impor ao povo a vontade de uma pequena minoria, porque esta

¹⁹ Presidente dos EEUU (1981-1988) e Primeira Ministra da Inglaterra (1979-1985). Thatcher imprime sua marca ao neoliberalismo, iniciado em 1979, quando reprimiu a heróica greve dos mineiros (1983-1984), estabelecendo, definitivamente, o ideário neoliberal na Inglaterra.

²⁰ Friedrich August von Hayek (1899-1992) foi um dos mais influentes economistas do século passado. Foi professor na London School of Economics e na Universidade de Chicago. Entre seus livros, está *O Caminho da Servidão*, cujo principal objetivo era alertar sobre os perigos do Socialismo.

²¹ Considerado um dos maiores teóricos do liberalismo econômico, tendo defendido o capitalismo do *laissez-faire* e do livre mercado, Milton Friedman (1912-2006) publicou muitos livros sobre as diversas áreas, abordando macroeconomia, microeconomia, teoria monetária, estatística e história econômica. Seu livro mais famoso foi *Capitalismo e Liberdade*.

constitui o grupo mais numeroso capaz de chegar a um acordo sobre a questão em debate. O governo democrático funcionou de modo satisfatório nos casos em que, por fora de uma convicção amplamente difundida, as funções governamentais se restringiam aos campos em que se podia alcançar um acordo de maioria pelo livre debate - e só funcionou enquanto foi possível. O grande mérito da doutrina liberal é ter trazido a gama de questões que dependem de consensos a proporções adequadas a uma sociedade de homens livres. Muitos dizem, no atual momento, que a democracia não tolerará o capitalismo. Se na acepção dessas pessoas capitalismo significa um sistema de concorrência baseado no direito de dispor livremente da propriedade, é muito mais importante compreender que só no âmbito de tal sistema a democracia se torna possível. No momento em que for dominada por uma doutrina coletivista, a democracia destruirá a si mesma, inevitavelmente. (1990, p. 85).

Como se pode observar, para o referido economista, o sistema capitalista era o grande paradigma dos tempos atuais, o único capaz de promover uma sociedade livre, pois, para ele, só seria possível existir liberdade pessoal e política quando a liberdade econômica fosse completamente respeitada.

Wainwright (1998) ressalta que Hayek procurava elencar sucessos particulares de empreendedores, para comprovar sua tese de que o conhecimento é um atributo individual. Consoante as afirmações expostas, Wainwright (1998, p. 51-52) escreve:

Hayek afirma um fato indiscutível que ninguém pode esperar alterar e que, por si só, é base suficiente para as conclusões dos filósofos individualistas: as limitações constitucionais do conhecimento e dos interesses do homem, o fato de que não pode saber mais do que uma ínfima parte do todo da sociedade e que, portanto, tudo o que pode participar de seus motivos são efeitos imediatos que suas ações terão na esfera que ele conhece. Todas as possíveis diferenças nas atitudes morais dos homens resultam em pouca coisa, no que diz respeito ao seu significado para a organização social, comparadas com o fato de que tudo que a mente do homem pode eficazmente compreender são os fatos do limitado círculo do qual ele é o centro.

Nesta perspectiva, Hayek elege o indivíduo como um ser incapaz de englobar a totalidade e define o Estado como órgão que serve apenas para atender as necessidades básicas dos indivíduos, sem intervir na liberdade individual, antes, incentivando cada um a buscar seus interesses.

Dentro dessa lógica, as desigualdades são encaradas como naturais, pois, na concepção desse pensador, sempre existirão os mais fracos. Para superar essas dificuldades, seria necessário recorrer à sorte: “as desigualdades, ao que se presume, são simplesmente os resultados causais da atividade individual, que poderiam ser revertidos em seu modelo, por uma nova jogada de sorte” (WAINWRIGHT, 1998, p. 52).

Vale reforçar que, o grande alvo de Hayek, conforme Anderson (2008), ao escrever *O Caminho da Servidão*, era destruir o Partido Trabalhista Inglês, que estava às

vésperas de uma eleição vitoriosa. Para tanto, seria necessária a rápida ação dos defensores do capitalismo, sob pena de este perder seu poder de controle.

Naquele momento, porém, não alcançou êxito em sua empreitada. Inconformado, Hayek, em 1947, convocou para uma reunião na pequena estação de Mont Pélerin, na Suíça, os adversários do Estado de Bem-Estar Social europeu e do *New Deal* dos EUA. O principal objetivo dessa entidade era, conforme ilustra Anderson (2008, p.10), “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”.

Fundou-se, então, a Sociedade de Mont Pélerin²². As ideias do referido grupo somente passaram a ganhar notoriedade algum tempo depois, o que confirma a asserção de Chauí – de que o pensamento inicial do grupo não passou de ideias que permaneceram como letra morta.

Em consonância com Chauí, Anderson (2008, p. 10) explica:

As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedente – apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado.

Posteriormente, no entanto, em particular, na década de 1970, essas mesmas ideias ganharam rápida disseminação, quando, no dizer de Fiori (2002), o capital começou a enfrentar sua crise mais grave. O pensamento do autor corrobora o que fora dito por Anderson (2008, p.10):

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo.

Desde então, o grupo de Hayek ganhou maior representatividade, passando a ter um grande destaque. Isso porque, conforme Chauí (1999, p.212): “[...] oferecia a suposta explicação para a crise: esta, diziam eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumento salarial e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado”.

Por essa óptica, os defensores do neoliberalismo argumentavam que o excesso de cuidados com a classe trabalhadora, além das constantes intervenções dos sindicatos,

²² Entidade neoliberal que se reunia a cada dois anos. Deste seletto grupo, faziam parte Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, entre outros.

tinha enfraquecido o poder monetário do Estado, sendo necessária urgente medida antes que fosse tarde demais.

Com base nisso, a sociedade de Mont Pèlerin propôs a solução para os problemas que, conforme Chauí (1999, p. 212), era:

[...] a) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; b) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contento os gastos sociais e restaurando as taxas de desemprego necessárias para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; c) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; d) um Estado que afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização[...].

O programa de Hayek e seu grupo encontrava, nesse momento, espaço para sua expansão:

Na Inglaterra foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país capitalista avançado publicamente empenhado em por em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schuluter. Em seguida, quase todos os países da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. (ANDERSON, 2008, p. 11).

Harvey (1989) assinala que a crise do Estado moderno, iniciada no período compreendido entre 1965 a 1973, época em que a onda inflacionária ganhou forças, exigiu uma reorganização econômica nacional e internacional.

Essa reorganização culminou com elevadas taxas de desemprego, aumento da inflação, abrindo espaço à livre iniciativa, substituindo o modelo keynesiano ou Estado de Bem-Estar Social.

Fazendo referência a esse período, Sader *apud* Nascimento *et al* (2002, p. 91) ilustra:

As reformas executadas nos Estados neoliberais mostram uma opção por medidas reguladoras para aumentar a concentração de capital, maximizar os lucros e desonerar o capital, transferindo o financiamento do Estado, quase que totalmente para os trabalhadores.

Como consequência do ajuste do Estado, decorrem a flexibilização das relações de trabalho (acentuando ainda mais a exploração dos trabalhadores e a diminuição dos seus direitos) e o achatamento dos salários da classe trabalhadora.

Outro elemento evidente desse período é a privatização dos órgãos públicos, onde há significativa redução do Estado dos setores econômico e social. Assim, o Estado deixa de assistir às políticas sociais, que, segundo a lógica do mercado, eram as grandes responsáveis pela crise fiscal que assolava o Estado, naquele período.

Vale ressaltar que o Estado continua a expandir e promover condições para o alargamento do lucro do capital, enquanto reduz suas funções na área social. As estratégias usadas pelo neoliberalismo são, no dizer de Sader (1995, p. 191), “um remédio amargo que os países do Primeiro Mundo não tomam na dosagem que propõem ao Terceiro Mundo”.

Essas orientações foram aplicadas, de imediato, no Chile. Nos anos de 1980, na Inglaterra e, logo em seguida, nos Estados Unidos, expandindo-se muito rapidamente entre os países capitalistas e os países da América Latina²³, exceto entre os asiáticos. Com a derrocada do muro de Berlim, disseminou-se, também, pelos países do Leste Europeu.

Filgueiras e Gonçalves, (2007 p.154) destacam:

A partir da década de 1980, nos países desenvolvidos, e na década de 1990, no caso do Brasil, o neoliberalismo se impõe e consegue tornar-se hegemônico em âmbito mundial. Embora com diferentes fisionomias e configurações em cada região ou país, as políticas têm em comum alguns valores centrais retomados do liberalismo, em especial a ação dirigida para a “destituição do social”.

Chauí (1999, p. 212) enfatiza que esses preceitos neoliberais se tornaram modelo político, sendo eles os responsáveis “pela mudança de forma da acumulação do capital, hoje, conhecida como acumulação flexível²⁴”.

A política neoliberal ganhou novo impulso durante o governo Bush, com o estabelecimento de medidas conhecidas como Consenso de Washington.

Consenso de Washington é uma expressão que surgiu em 1989, após conferência realizada nos EUA, reunindo representantes de vários países e organismos mundiais,

²³ Conforme Silva Jr. e Sguissardi (2001), as ideias neoliberais são materializadas como política de governo na América Latina nos seguintes anos: Chile (1976), México (1986), Argentina (1988), Colômbia e Venezuela (1989), Brasil e Peru (1990).

²⁴ Sobre acumulação flexível, ver David Harvey: *Condição pós-moderna*, 1989.

como FMI (Fundo Monetário Internacional) e BM (Banco Mundial), objetivando oferecer ajuda aos países em desenvolvimento. O referido documento estabelecia ajustes e medidas baseadas no neoliberalismo, cuja principal orientação se destinava aos países pobres. Estes, por seu turno, deveriam reestruturar o sistema previdenciário, por fim às restrições ao capital externo e incrementar as privatizações.

As “orientações” do Consenso de Washington não cobriram questões sociais como saúde, educação e eliminação da pobreza. Para seus idealizadores, tais questões surgiriam naturalmente, em face da liberação econômica²⁵.

As orientações do Consenso de Washington têm como base as ideias do economista John Williamson do *International Institute for Economy*, e se tornaram a política oficial do FMI em 1990, quando passaram a ser recomendadas aos países em desenvolvimento para promover o *ajustamento macroeconômico* desses países.

[...] registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita até aquele momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. (BATISTA, 1994, p. 11).

O FMI passou a orientar a execução dessas medidas nos países emergentes, durante a década de 1990, como sendo uma regra, cujo principal objetivo, segundo esse órgão, seria acelerar o desenvolvimento econômico.

As ideias do referido Consenso ganharam amplitude e foram absorvidas por dezenas de países, apesar dos questionamentos da classe trabalhadora. Com a queda do Muro de Berlim e o fracasso do Leste Europeu, os ideais políticos e econômicos advindos do Consenso se popularizaram, ganhando notoriedade os preceitos estabilizar, privatizar e liberalizar.

Conforme já vimos, os anos de 1990 foram marcados pelas reformas liberais ortodoxas, impostas como regras aos países sul-americanos, como controle de gasto público, corte na política previdenciária, ajuste fiscal e política de privatização. No campo educacional, houve também amplas reformas educacionais, acerca do que trataremos de forma detalhada mais adiante.

²⁵ Vale lembrar, também, que o Consenso trazia em seu interior um conjunto de medidas voltadas para a satisfação do mercado. Essas medidas, como já exprimimos, são determinadas pelo governo dos Estados Unidos da América e suas instituições financeiras.

Nesse contexto de transformações sociais em que a crise do capital, acompanhada da crise fiscal, impulsiona a redefinição do Estado, precisamos lembrar que o único a sair ferido dessa batalha é o trabalhador.

As políticas ditas neoliberais, especialmente aquelas destinadas a varrer conquistas históricas dos trabalhadores (reajuste automático dos salários, estabilidade no emprego, educação laica e gratuita, acesso e até existência de um serviço público em geral etc.), constituem uma tentativa de descarregar a crise do capitalismo nas costas dos trabalhadores (COGGIOLA, 1996, p.196).

Essa crise que evidencia o colapso das economias mundiais enseja em seu interior a única ideologia capaz de sustentar seus princípios. Peroni (2003, p. 26) ressalta que “o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo”, configurando-se como um “Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital” (PERONI, 2003, p. 19).

Boito Jr. (1999, p. 23) ilustra:

A ideologia neoliberal retoma o antigo discurso econômico burguês, gestado na aurora do capitalismo, e opera com esse discurso em condições históricas novas. Esse deslocamento histórico introduz uma cisão na ideologia neoliberal, instaurando uma condição entre os princípios doutrinários gerais, que dominam a superfície do seu discurso e que estão concentradas na apologia do mercado, e suas propostas de ação prática, que não dispensam a intervenção do Estado e preservam os monopólios.

Netto (1995) alerta para a noção de que, no caso brasileiro, a ideologia neoliberal tem causado a cooptação de muitos intelectuais que forneceram suportes teóricos para aos ideais pós-modernos de homem e de sociedade. O autor ilustra: “isto me parece absolutamente verdadeiro: entre nós, mais do que nunca, a traição dos intelectuais – para recorrer a uma velha frase – revela-se patente. A todo instante vemos figuras desdizendo hoje o que afirmavam ontem, e certamente os veremos desdizer amanhã as suas verdades de agora [...]” (NETTO, 1995, p. 34).

Outro autor, nessa mesma linha de pensamento, exprime:

O imediato toma o lugar do mediato. A revolução, a luta pelo poder do estado e seus instrumentos institucionais – como partidos políticos -, a transformação macroscópica e de milhões, é substituída pelas “pequenas lutas”, pelas infundáveis transformações “moleculares”, sem coordenação (EVANGELISTA, 1997, p. 26).

As incertezas foram ganhando espaço, nesse momento histórico, e muitos intelectuais brasileiros tomaram partido das ideias de Hayek, especialmente no que diz respeito à questão do conhecimento, inaugurando outra nova fase, sob o discurso da modernidade, fragmentando o ensino em seus diversos níveis.

1.3 As contrarreformas ocorridas, no Brasil, na década de 1990

Alguns autores consideram que o desenvolvimento do Estado brasileiro posterior aos anos de 1920 ocorreu sob a proteção do chamado “Estado Nacional-Desenvolvimentista²⁶”. Esse período histórico é marcado pelo protagonismo do Estado no processo de industrialização.

Com o alvorecer da década de 1990, esse modelo passou a enfrentar sérias críticas, iniciando, assim, um ciclo de contrarreformas. O papel exercido pelo Estado, até então, passou a ser questionado. Barreto (2000, p. 90) esclarece o porquê desse questionamento:

A grande mudança que vai se operar no tocante à visão do Estado pode ser assim resumida: o Estado que durante o período desenvolvimentista é visto como solução para as falhas do mercado (por exemplo, para suprir as deficiências de capital de nosso empresariado), passa a ser visto nesta última etapa, como problema. Os discursos a seu respeito enfatizam seu tamanho excessivo, sua ineficiência, seus onerosos tentáculos agindo na sociedade, etc. E o liberalismo, que já foi identificado com o atraso neste país, no retrato da República Velha, adquire agora a fisionomia do novo e da modernidade. Contribuem para tal inversão as sequelas deixadas pelo estatismo do regime militar.

A posse de Fernando Collor de Mello²⁷ em 1990 inaugura o modelo da gestão adotado pelos governos Thatcher e Reagan. Para Antunes (2005, p. 9), “Collor foi a expressão bem-sucedida de um imprevisto necessário da ordem ante os riscos presentes no quadro eleitoral”.

Esse Presidente revestia-se de um discurso mudancista, inovador, e iniciou seu mandato com mudanças amargas: Planos Collor I²⁸ e II. Quanto ao último, Antunes (2005, p. 13) alerta que este não é a continuidade daquele, mas sim “o reconhecimento da falência das medidas imediatas e contingenciais do Plano Collor I”.

Sobre esse período, Shiroma et al. (2004, p. 55) assinalam:

De fato, com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da economia global. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos de 1980, mal

²⁶ Barreto (2000, p. 37) define “Estado Nacional-Desenvolvimentista” como [...] uma expressão que designa uma determinada configuração assumida pelo Estado brasileiro em um período de nossa história republicana, para atender às funções que passa a exercer como promotor do desenvolvimento.

²⁷ Eleito pelo PRN (Partido da Reconstrução Nacional), Fernando Collor de Mello assumiu a Presidência do País em 1990, tendo sofrido *impeachment* em 1992.

²⁸ Segundo Antunes (2005, p. 13) [...] objetivava, por meio da recessão violenta, do arrocho salarial, do enxugamento da liquidez, da redução do déficit público, da privatização do Estado, estancar o processo inflacionário para abrir caminho para um real segundo momento mais ofensivo do Plano.

iniciara seu processo de reestruturação produtiva. Enquanto os consultores internacionais popularizavam conceitos *lean-production*, qualidade total, produção sem estoque, sistema *just-in-time*, entre outros, pesquisadores brasileiros alertavam para a existência de poucas ilhas de excelência no país, reafirmando, para enleio dos gurus das fábricas do futuro, que o fordismo estava vivo e forte no Brasil.

Começavam, nesse período, estudos que alertavam sobre a fragilidade da economia brasileira. Tornava-se evidente que os produtos nacionais não teriam condições de concorrer com os internacionais.

Tais discussões reaveriam a disseminação de elementos de caráter internacional, baseados na Teoria do Capital Humano²⁹ - TCH, amplamente divulgada nos anos de 1970. Nos anos de 1980, essa teoria foi objeto de fortes críticas, sendo, no entanto, conforme Frigotto (2000) e Gentilli (1995), recuperada nos anos 1990, com uma nova roupagem, que mantém os mesmos preceitos, supondo, desse modo, o rejuvenescimento da TCH.

A TCH é responsável pela ideia de que a educação é a propulsora do desenvolvimento dos países, funcionando como “capital humano”. A educação, por si só, seria capaz de solucionar os problemas econômicos e diminuir as desigualdades sociais.

Frigotto (2000, p.41) destaca:

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

As ideias relacionadas a sobrevivência, emprego, moradia e cidadania eram questões intimamente ligadas ao domínio dos *códigos da modernidade*. Sem esse domínio, o indivíduo não poderia sobreviver no mundo acirrado pela concorrência.

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição de políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA et al., 2004, p. 57).

²⁹ Os pressupostos da TCH têm origem na Escola de Chicago, nos anos de 1970. Milton Friedman é o principal representante dessa corrente.

Essas ideias floresceram, no Brasil, no governo de Itamar Franco³⁰, então substituído de Fernando Collor de Mello. A solidificação dessas novidades, porém, aconteceu, definitivamente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)³¹. De ministro das Relações Exteriores do governo Itamar e ministro da Fazenda no mesmo governo, FHC ganhou popularidade quando implantou o Plano Real, controlando a inflação e estabelecendo igualdade de valor entre o dólar dos EUA e o real.

Eleito presidente da República, prosseguiu realizando profundas transformações que marcaram a sociedade brasileira – valorizou a recém-criada moeda brasileira – o real –, mas angariou novos empréstimos junto ao FMI³².

Dentro do País, passou a realizar empréstimos, aumentando a dívida interna. Durante o governo FHC, houve alto índice de desemprego e baixas taxas de crescimento da economia. As privatizações³³ das empresas estatais foram constantes.

Sobre o governo FHC, Coggiola (1996, p. 196) nos diz:

No caso do Brasil, são qualificados de neoliberais os principais pontos da reforma constitucional impostos pelo representante oficial do neoliberalismo no Brasil, Fernando Henrique Cardoso, numa explícita vinculação aos ditames do chamado “Consenso de Washington”, que são: ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado, fim das restrições ao capital externo (eliminar todo e qualquer empecilho ao capital especulativo ou vindo do exterior); abertura do sistema financeiro (fim das restrições para que as instituições financeiras possam atuar em igualdade de condições com as do país); reestruturação do sistema previdenciário.

Além dessas medidas, Fernando Henrique Cardoso conseguiu, em 1997, junto ao Congresso, o fim do monopólio de exploração de petróleo pela PETROBRÁS. E, por fim, conseguiu o apoio do Congresso para aprovar a emenda que permite a reeleição para os cargos do Executivo. FHC disputou, novamente, as eleições em 1998 e saiu vitorioso, prosseguindo com as reformas arbitradas pelos grandes organismos internacionais, a saber: Banco Interamericano de Desenvolvimento–BID; Banco Mundial–BM; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento–PNUD.

³⁰ Vice-presidente da República. Assumiu a Presidência em outubro de 1992, quando o então presidente Fernando Collor de Mello se afastou do cargo. Esteve no poder até dezembro de 1994.

³¹ Em 1994, foi eleito presidente da República pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), sendo reeleito pelo mesmo partido em 1998.

³² Fundado com base nas conferências de *Bretton Woods*, no fim da Segunda Guerra Mundial, assessora os países que lhes são devedores, controlando a inflação e negociando o pagamento das dívidas, realizando mais empréstimos.

³³ De acordo com os documentos do Governo, no período de 1991 a 2000, 65 empresas estatais foram privatizadas nos setores financeiro, mineração, petroquímico, elétrico, portuário, petroquímico, entre outros.

Nesse contexto, FHC propõe uma contrarreforma do Estado brasileiro objetivando a superação da crise que assolava a economia. O então Presidente considerou a contrarreforma como única saída para que o País voltasse a crescer economicamente, além de melhorar as questões sociais. Numa entrevista concedida à Revista *Veja* ele expõe seu pensamento:

O que penso é que, se deixar o mercado solto, pobre país. Não que ele não vá crescer, mas crescerá com exclusão. Se, ao contrário, deixarmos o Estado tal como ele se apresenta, sem as reformas, pobre país também. Porque esse Estado não vai responder, nem na área econômica nem na social, de maneira adequada (Entrevista à Revista VEJA, 1997).

Para a efetivação desses ideais, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE, em 1995, responsável pela apresentação do Plano diretor da reforma do aparelho de Estado. O documento explicava:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Peroni (2003, p. 27) observa que o Plano Diretor culpabiliza a Constituição de 1988 pelo grave problema financeiro vivido à época, alegando que ela teria provocado um “engessamento” do aparelho estatal.

Nos documentos do MARE, encontramos a afirmação feita pela autora:

[...] o Congresso Constituinte promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal, ao estender para os serviços do Estado e para as próprias empresas estatais praticamente as mesmas regras burocráticas rígidas adotadas no núcleo estratégico do Estado. A nova Constituição determinou a perda da autonomia do Poder Executivo para tratar da estruturação dos órgãos públicos, instituiu a obrigatoriedade de regime jurídico único para os servidores civis da União, dos Estados- membros e dos Municípios, e retirou da administração indireta a sua flexibilidade operacional, ao atribuir às fundações e autarquias públicas normas de funcionamento idênticas às que regem a administração direta (BRASIL, 1995, p.12).

O documento assevera que somente em 1994, com a efervescente campanha presidencial, o discurso da reforma administrativa tomou novo caminho, introduzindo “a perspectiva da mudança organizacional e cultural da administração pública no sentido de uma administração gerencial” (Idem, 1995, p. 22).

Quanto ao tipo de administração pública, o documento faz referência às administrações patrimonialista, burocrática e gerencial. Peroni (2003, p. 59) esclarece que “as três sucedem-se no tempo e, no entanto, convivem entre si no sentido de que nenhuma delas foi inteiramente abandonada”.

Segundo o documento, o objetivo da reforma é fortalecer a governabilidade do Estado, limitando a ineficiência da máquina administrativa. Vejamos:

O governo brasileiro não carece de “governabilidade”, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil. Enfrenta, entretanto, um problema de governança, na medida em que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa (BRASIL, 1995, p. 13-14).

A administração pública gerencial, proposta no documento, prioriza a necessidade de reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços. Assim, “a reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da “eficiência e qualidade” na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (Idem, 1995, p. 16).

O documento explica, ainda, que a diferença entre a administração pública gerencial e a burocrática está “na forma de controle que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental” (Idem, 1995, p. 16).

Segundo o documento, a administração pública gerencial prioriza duas estratégias: a definição precisa dos objetivos e a autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros. Cumpre esclarecer que essa autonomia é controlada, pois os objetivos contratados devem ser avaliados *a posteriori*.

Peroni (2003, p. 59) recorre a Osborne e Gaebler (1995) para esclarecer que essa ideia de administração está em consonância com o pensamento deles, conhecidos como criadores do “manual” da reforma do Estado na concepção neoliberal. Assim, acrescenta a autora, “isso quer dizer que os princípios do MARE estão de acordo com as recomendações da ‘bíblia neoliberal”.

No tocante à estrutura organizacional, o documento recomenda que sejam observadas a descentralização e a diminuição dos níveis hierárquicos, além de priorizar os resultados em detrimento dos meios. “Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (BRASIL, 1995, p. 16).

No âmbito desta concepção, o Estado aparece como coordenador e regulador da esfera federal, devendo, portanto, se descentralizar, transferindo para a esfera estadual e

municipal as funções executivas “no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura” (Idem, 1995, p. 13).

O grande objetivo dessa reforma seria introduzir na administração do Estado modelos de gestão fortes o suficiente para gerar resultados, uma vez que, a orientação desse trabalho estaria voltada para o “cidadão-cliente”, pois

A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas (BRASIL, 1995, p. 17).

Compreendemos, como Peroni (2003), que dentro dessa perspectiva nem todos os cidadãos são contemplados com os benefícios do Estado, pois este só teria responsabilidade sobre os que fazem parte do núcleo estratégico³⁴ e das atividades exclusivas³⁵.

No MARE não há espaço para políticas sociais, pois estas são consideradas serviços não exclusivos³⁶ e devem ficar, de acordo com o documento, a cargo de política não estatal e privada.

Dessa forma, o Estado estaria abdicando de um problema que, segundo o documento do MARE, teria causado enorme distorção no que diz respeito às funções do Estado, pois este assumiu funções, ao longo dos tempos, que poderiam ser “controladas pelo mercado”.

A contrarreforma do Estado impetrada pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira³⁷ tem como indicativo quatro componentes básicos: a diminuição do tamanho do Estado, reduzindo suas funções por meio da privatização, terceirização e publicização; a redefinição do papel regulador do Estado; o aumento da “governança” e da “governabilidade”³⁸.

Em solo brasileiro, foram absorvidas as concepções neoliberais de reforma do Estado defendidas por Pereira. Tentaremos sintetizar as principais concepções que

³⁴ Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios e Ministério Público (BRASIL, 1995, p. 48).

³⁵ Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Segurança Pública e Seguridade Social Básica (BRASIL, 1995, p. 48).

³⁶ Universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus (BRASIL, 1995, p. 48).

³⁷ Ministro de Estado dos Negócios da Fazenda, de abril a dezembro de 1987, no Governo de José Sarney, e Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado, nos anos de 1995 a 1998.

³⁸ Governança: capacidade financeira e administrativa de alinhar as decisões políticas às necessidades que o ajuste fiscal impõe. Governabilidade: capacidade política de intermediar interesses.

norteiam o pensamento desse autor, bem como a implantação desses ideais na contrarreforma do Estado brasileiro.

Pereira (1996) sustenta que a crise do capitalismo tem estreita relação com o crescimento do Estado, que, segundo ele, era excessivo e distorcido, e se observava em três momentos distintos: Estado Desenvolvimentista no Terceiro Mundo, Estado Comunista no Segundo Mundo e Estado de Bem-Estar Social no Primeiro Mundo. “O Estado tinha-se tornando muito grande, aparentemente muito forte, mas, de fato, estava cada vez mais fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras. (Idem, 1996, p. 16).

Conforme ilustramos, a diminuição do tamanho do Estado é expressa pelas ideias de “privatização, publicização e terceirização”. Segundo Pereira (1996, p.14), tais concepções são essenciais para tornar o Estado “mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente”.

O próprio Pereira *apud* Peroni (2003, p. 61) explica o que seria terceirização: “é o processo de transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio”. Já publicização, ele define como sendo algo que “consiste na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”. Nessa lógica, o Ministro inclui a educação e justifica sua opção:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural etc. (PEREIRA *apud* PERONI, 2003, 61).

O Ministro defende a ideia de que problemas relacionados à questão de saúde e educação devem ser resolvidos e financiados pelos indivíduos e, por fim, admite que

O Estado continua responsável pela proteção dos direitos sociais, mas que gradualmente deixa de diretamente exercer as funções de educação, saúde e assistência social para contratar organizações públicas não estatais para realizá-las (PEREIRA, 1996, p. 270).

Segundo Bresser Pereira, a superação da crise está vinculada à adoção de organizações públicas não estatais:

A partir, entretanto, dos anos de 1970, quando este modelo de Estado entrou em crise, ao mesmo tempo em que a globalização tornava a competição entre os países mais acirrada e exigia novas formas de administração pública mais eficientes, já estava disponível uma nova forma de administrar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações públicas não-estatais. (PEREIRA *apud* PERONI, 2003, p. 62).

Para sustentar tal argumento, o Ministro informa que, para haver melhor atendimento aos serviços sociais, o ideal é que esses serviços sejam prestados por essas organizações, pois elas são flexíveis e competitivas. Por essa asserção, fica-nos clara a concepção de Estado para Bresser Pereira, definido por ele mesmo como “social-democrático ou social-liberal”.

Ele esclarece:

[...] social-liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica a organizações públicas não-estatais que financia o fundo perdido com orçamento público (PEREIRA, 1996, p. 14).

Como é possível constatar, os serviços sociais continuarão sendo financiados pelo Estado, e às organizações públicas não estatais caberá o controle político e ideológico.

Peroni (2003) lembra que entre o discurso do Ministro e o plano da contrarreforma há uma incoerência, pois esse estabelece que o Estado deve fortalecer suas funções de regulação e coordenação, porém, ao transferir o controle ideológico para organizações não estatais, perde o controle para o mercado. Nas palavras de Peroni (2003), “Assim, quem as regula é o mercado e não o Estado”.

Pereira (1996) informa que a crise do Estado e a estratégia liberal usada como superação dessa crise fundamentam-se nos princípios do neoliberalismo e sua orientação ao mercado, além da crença de que “as funções do Estado foram severamente distorcidas” (p.14).

Assim sendo, para o Ministro torna-se imperativa a política das reformas. Cabe lembrar que estas gravitam na órbita do mercado. Pereira discorda da proposta neoliberal em um aspecto, pelo menos: se aqueles propõem uma diminuição do tamanho do Estado, este vislumbra um reforma ampla, redefinindo seu modo de intervenção na economia, objetivando recuperar sua “solvência”.

Peroni (2003, p. 64) nos lembra de que o Estado brasileiro, na década de 1990, incorporou características mais patrimonialistas do que gerenciais. Como exemplo, a autora cita os juros altos, usados para segurar o capital especulativo que arcava com as despesas da nova moeda: o real. Assim, a autora questiona: “E quem paga essa conta?”

São os trabalhadores, que, a cada dia, perdem seus direitos: direito ao trabalho, direito às políticas sociais etc.”.

Em consonância com o que já temos exposto, podemos compreender que o Estado, tal como está posto, é um instrumento nas mãos da classe dominante para reprimir e regular os direitos dos trabalhadores, utilizando-se, para tanto, de ideologias que justificam a ação expansionista do capital.

A contrarreforma do Estado, no Brasil, não foi impetrada objetivando uma melhoria no padrão de desigualdades sociais do País, mas considerando a ampliação da economia e sua inserção no mercado globalizado.

Por fim, o Ministro recomenda que o Estado seja reformado, em vez de reduzido, como já expressamos. Ele destaca a ideia de que, para o Estado, se torna imperativo se integrar à globalização em curso.

E esclarece:

É um Estado social liberal porque está comprometido com a defesa dos direitos sociais definidos no século XIX, mas é também liberal porque acredita no mercado, porque se integra no processo de globalização em curso, com o qual a competição internacional ganhou uma amplitude historicamente nova, porque é o resultado de reformas orientadas para o mercado (PEREIRA, 1996, p. 21).

O debate em torno das reformas educacionais guarda íntimas ligações com as reformas do mercado. Assim, nosso trabalho buscará apreender as concepções que permeiam as reformas no campo educacional, no Brasil, prioritariamente, na década de 1990.

A década de 1990 é considerada como aquela que inaugura outra fase histórica. No dizer de Fiori (2002, p. 7), “foi um período de muitas transformações nacionais e internacionais”.

Os efeitos dessas transformações para a educação foram muitos e de grande amplitude. Tentaremos esboçar, ainda que rapidamente, alguns elementos característicos desse momento e os efeitos das mutações ocorridas no interior do sistema educacional.

1.4 As contrarreformas educacionais, no Brasil, na década de 1990

As reformas educacionais ocorridas nesse período podem ser comparadas às transformações que aconteceram na década de 1960, quando a educação era vista como mecanismo de redução das desigualdades sociais. As reformas de 1990 traziam em seu

âmago a ideia de educação como equidade social. A esse respeito, vejamos o que nos diz Oliveira (2004, p. 1129):

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social.

Assim, na década de 1990, é desfeita a promessa de que a educação deveria servir como instrumento de ascensão social, uma vez que esta não é capaz de resolver o problema da má distribuição de renda. O consenso passou a ser o de que os sistemas escolares têm como função principal formar os indivíduos para a *empregabilidade*.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar o papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem a contenção de pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Entendemos, como Oliveira (2000), que o “pacote” das reformas assentou-se no eixo descentralização/centralização. Enquanto são descentralizados a gestão e o financiamento, centralizam-se em outro polo, a avaliação e o controle do sistema.

Os temas pertinentes à descentralização/centralização incorporaram termos que procuram alinhar essas transformações à ideia de modernidade, inovação e melhoria do sistema público de ensino.

[...] dentro da primeira parte dessa perspectiva, o da descentralização, ganham força expressões e termos como “autonomia”, “participação”, “controle da comunidade”, “novo padrão de gestão”, “racionalização administrativa”, “repasso direto de recursos para a escola”, “indução ao estabelecimento de parceria” e “municipalização”. Entre os da segunda, o da centralidade, estão os termos “difusão de uma cultura de avaliação”, “padrão de qualidade”, “avaliação de sistema” e “competição” (OLIVEIRA, 2000, p. 81).

A temática da descentralização reduziu-se, conforme nos demonstra o autor mencionado, somente à municipalização³⁹. A execução dos ideais de municipalização não ocorreu de forma linear em todo o país, sendo o Nordeste a região que mais absorveu essa concepção e o Sudeste a que menos influência recebeu.

A década de 1980 tem grande importância no trajeto da municipalização da educação no Brasil. Foi nesse período que os municípios receberam vários incentivos para que a adesão ao processo em curso se materializasse, a saber: convênios entre

³⁹ O discurso da municipalização é antigo. Está presente desde a Lei nº 5692/71. Esta Lei reformou o ensino fundamental e médio, no período da ditadura militar.

estados e municípios, auxílio ao transporte de alunos, merenda escolar e reformas de escolas.

Somente com o alvorecer da década de 1990, no entanto, é que a municipalização viria a encontrar seu mais forte indutor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF⁴⁰.

Sobre o FUNDEF, é válido mencionar a asserção de Oliveira (2000, p. 85): “em termos gerais, o FUNDEF é o que se poderia chamar de “joia cara” das medidas de políticas educacionais difundidas nesta década e, particularmente, nos Governos de Fernando Henrique Cardoso”.

Ao comparar o FUNDEF a uma “joia cara”, Oliveira nos leva a refletir sobre o processo que culminou com a Emenda Constitucional nº 14. Havia a latente necessidade de criação dessa emenda, considerando que a União precisava resolver o problema do não-cumprimento do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT⁴¹.

O artigo referia-se ao uso de até 50% dos recursos para o ensino fundamental e para erradicar o analfabetismo, porém, o que ficou definido foi que esse texto se referia a cada esfera da administração de forma separada, reduzindo consideravelmente o aporte financeiro da União que, depois da alteração da EC nº14, passaria a ter função “redistributiva e supletiva”. A partir de então, apareceria apenas como coadjuvante em relação a estados e municípios.

No polo oposto do processo, encontramos a centralização, cuja expressão mais contundente se traduz no sistema de avaliação, mediante um padrão novo de controle que, conforme Oliveira (2000, p. 88), é:

[...] realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários de “inspeção” e “supervisão”, por

⁴⁰Criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Vigorou de janeiro de 1998 a dezembro de 2006. A partir de então, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela lei 11.494/2007 e com vigência prevista até 2.012. A principal diferença entre o FUNDEF e o FUNDEB é que este inclui no seu financiamento a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos, além da educação especial. No FUNDEB há, também, a ideia de um piso salarial dos profissionais da educação.

⁴¹ Esse artigo indicava: “Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: (Alterado pela EC-000.053-2006).

mecanismos de aferição do controle do “produto”, ou seja, os exames padronizados.

Primeiramente, tratou-se de propagar uma “cultura de avaliação”. Surgem, nesse período, diversos mecanismos de avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁴², Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁴³ e o Exame Nacional de Cursos - ENC⁴⁴. Essa cultura avaliativa de que nos fala Oliveira (2000) tem como objetivo induzir a comunidade a compreender que a aplicação de provas e a consequente divulgação desses resultados fortalecem a comunidade para que essa possa pressionar as escolas ou sistemas escolares por melhores dividendos.

Ao que nos parece, há um perigo visível nessa proposição: enfatizar por demais a avaliação, chegando a considerá-la como fator de indução da melhoria de qualidade, além de espalhar a crença que os instrumentos de avaliação “teriam o poder de induzir aperfeiçoamentos pelo simples fato de existirem” (OLIVEIRA, 2000, p. 88).

Em consonância com essa visão, há pelo menos duas consequências do ponto de vista da gestão do sistema: os órgãos centrais passam a monitorar a qualidade do sistema e a transferir a responsabilidade da gestão e de seu fracasso, quando houver, para os sujeitos que estão na escola. Outra questão é o eventual desaparecimento de órgãos intermediários destinados à inspeção e supervisão, que, diante dessa nova fase da gestão, tendem a se tornar obsoletos (Idem, 2000, p.88).

A tarefa de transferir os recursos diretamente para a escola, para que ela escolha quais as dificuldades mais urgentes que precisam ser sanadas e encontre parceiros para financiar as outras dificuldades que, certamente, não serão cobertas por esses recursos, não chega a ser um evento novo, mas é preocupante porque aumenta a responsabilidade da escola e, em contrapartida, exime os órgãos centrais. “A educação passa a ser responsabilidade da escola, cabendo a administração pública garantir um mínimo de recursos e divulgar os resultados alcançados [...]” (Idem, 2000, p. 89).

⁴² O Saeb é aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da quarta e da oitava séries do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio, nas disciplinas Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: Resolução de problemas).

⁴³ Criado em 1998, o ENEM, segundo o MEC, “é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame”.

⁴⁴“O Exame Nacional de Cursos (ENC - Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem”.

São os riscos decorrentes desse tipo de avaliação e gestão muitos e diversos. Ao se premiar os melhores, excluem-se ainda mais aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades, abrindo-se um fosso entre os “eficientes” e os “ineficientes”.

No próximo capítulo, trabalharemos os desdobramentos da contrarreforma do Estado na política de formação de professores.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM EXAME DAS DIRETRIZES PROPOSTAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

2.1 Formação de professores no Brasil - retomando os elementos históricos

Para compreender os processos que dão conta da formação de professores na atualidade, é imprescindível proceder a uma análise que faça um retrospecto sobre os cursos e as teorias que norteiam os trabalhos voltados para essa temática.

Saviani (2009) informa que o tema da formação de professores é antigo, remontando aos primórdios do século XI, quando as escolas eram organizadas pelas universidades e pelos colégios de humanidades. Vale compreender que, mesmo de forma precária, nessas instituições havia professores, e, conseqüentemente, algum tipo de formação que os instrísse a desenvolver sua função.

Assim analisando, é importante compreender que, conforme nos esclarece Santoni Rugiu (1998), para aprender a ensinar, prevalecia o princípio das corporações de ofício “aprender fazendo”.

Assim, a formação dos professores, cabia às universidades:

E as universidades, como uma modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que eles deveriam transmitir nas referidas escolas (SAVIANI, 2009, p. 148).

O século XIX trouxe consigo uma necessidade emergente: universalizar a instrução elementar e, por conseguinte, a organização dos sistemas nacionais de ensino. Conforme Saviani (2009, p. 148), “Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão”. Surge, então, uma grande problemática: a formação de professores para atuar nessas escolas.

E o caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2009, p.148).

O autor ao qual nos referimos informa que, nesse contexto, surgiram dois modelos de formação de professor: *modelo dos conteúdos culturais cognitivos* e *modelo pedagógico-didático*. Para este modelo, a formação do professor é essencialmente pedagógico-didático. Já para aquele, é de grande importância, na formação do professor,

que esta esteja permeada por uma cultura geral, além do domínio específico da área de conhecimento na qual o professor deverá lecionar.

Ao longo da história, observa-se, como nos ensina Saviani (2009), que o *modelo dos conteúdos culturais cognitivos* prevaleceu, exclusivamente, nas universidades e nas instituições de ensino superior, cuja função era formar os professores secundários. Quanto ao *modelo pedagógico-didático*, é possível assinalar que ele predominou nas escolas normais, responsáveis pela formação dos professores primários.

Prosseguindo, Saviani (2009, p. 144) nos mostra que, no Brasil, durante todo o período colonial⁴⁵, não houve nenhum tipo de preocupação com os processos de formação de professores. Somente com a Lei das escolas de primeiras letras⁴⁶ é que surgiu essa preocupação, pois “[...] a referida lei estipula, no artigo 4º, que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”.

Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional⁴⁷, a instrução primária foi posta sob a responsabilidade das províncias, que passaram a tentar seguir o modelo de formação de professores que vinha sendo desenvolvido na Europa - as escolas normais. Assim, foram estabelecidas as primeiras escolas normais brasileiras⁴⁸.

Sobre a criação das escolas normais e a conseqüente transposição de seu modelo de formação de professores, é bastante esclarecedora a citação de Vilela (1992, p. 22):

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

⁴⁵ Desde os Jesuítas, passando pelas reformas pombalinas até a criação dos cursos superiores, em 1808.

⁴⁶ Promulgada em 15 de outubro de 1827, “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” e, estabelece, também, exames de seleção para mestres e mestrizas. “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação” [...] Art. 7º e 12.

⁴⁷ Reforma Constitucional de 1834 que conferia às assembleias legislativas provinciais a atribuição de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Art. 10.

⁴⁸ As escolas normais foram instituídas na seguinte ordem: Rio de Janeiro (Niterói), Bahia, Mato Grosso, São Paulo, Piauí, Rio Grande do Sul, Paraná, Sergipe, Espírito santo, Rio Grande do Norte, Paraíba, Rio de Janeiro (DF) Santa Catarina, Goiás, Ceará e Maranhão.

Conforme observamos, a manutenção da hegemonia da classe dominante é o que motivava as transformações, inclusive as que dizem respeito aos processos de formação de professores, no Brasil.

Saviani (2009) observa que, no Brasil, a partir de 1835, o modelo de formação de professores adotado seguiu o das escolas normais. Esse modelo vicejou, apesar dos percalços (segundo Couto Ferraz⁴⁹, eram “ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente”), ao longo do século XX.

Em 1849, Couto Ferraz, então presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niteroi, “substituindo-a pelos professores adjuntos”⁵⁰ (SAVIANI, 2009, p. 145). O modelo de professores adjuntos foi, posteriormente, adotado pela Corte, fundamentando-se legalmente no Decreto 1331-A de 17/12/1854, baixado pelo próprio Couto Ferraz.

Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (SAVIANI, 2009, p. 145).

Segundo Saviani (2009, p. 145), “[...] o padrão de organização e funcionamento das escolas normais é fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”. Para os reformadores, era essencial que os professores fossem bem preparados, pois essa condição era fundamental para formar alunos eficientes. A esse respeito, vejamos o que nos informa o Decreto nº 27, de 1890, que institui a reforma da instrução pública de São Paulo. “[...] Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (Decreto nº27, de 12 de março de 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145).

Os reformadores acreditavam, de acordo com Reis Filho (1995) que esse perfil de professor somente as escolas normais teriam “condições de preparar”, no entanto, um problema tomava corpo: a constatação da ineficiência da escola normal, tal como estava posta no Brasil. Daí fez-se necessário reformar o seu plano de estudos. A reforma priorizou dois importantes elementos: os conteúdos curriculares, que receberam um

⁴⁹ Luís Pedreira do Couto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro. Durante o período de 1867 a 1886 foi deputado, presidente da Província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil. Foi, também, responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, além das reformas do ensino secundário, das escolas de Medicina, do conservatório de música, da Academia de Belas Artes e criador do Imperial Instituto dos Cegos.

⁵⁰ Modelo de professores baseado s nos exemplos de Áustria e Holanda.

tratamento diferenciado, tornando-se mais ricos, e os exercícios práticos de ensino, que ganharam mais espaço.

Saviani (2009) assevera que o *modelo pedagógico-didático* a partir de então “se tornou referência para a formação de professores propiciada pelas escolas normais”.

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores (Idem, 2009, p.145).

Apesar dos limites expostos, essa reforma alcançou outros estados, que passaram a seguir o exemplo paulista. “Dessa forma o padrão da escola normal centrado no *modelo pedagógico-didático* de formação docente tendeu a se firmar e se expandir por todo país” (Idem, 2009, p. 145).

Apesar de o *modelo pedagógico-didático* se haver fixado com a reforma, aos poucos, foi arrefecendo. Por conseguinte, essa expansão não trouxe alterações significativas, nem inaugurou nova corrente, tendo significado a continuidade das ideias que focalizavam o domínio dos conhecimentos que seriam transmitidos.

Com o advento dos institutos de educação, “concebidos como espaço de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p.145), surge outra fase, inspirada nos princípios da Escola Nova⁵¹, cujas principais iniciativas centram-se nos institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo, aquele “concebido, estruturado e executado” por Anísio Teixeira, em 1932, e este implantado por Fernando de Azevedo, em 1933, no Estado de São Paulo.

Na exposição de motivos da reforma realizada por Anísio Teixeira, que acompanhou o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, evidencia-se o intento de erradicar o “vício de constituição” das escolas normais, que, segundo Teixeira, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 1995, p.65). E continua esclarecendo: “Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (Idem, 1995, p. 65).

⁵¹ O movimento da Escola Nova surgiu em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a integrar o indivíduo à sociedade. As concepções do movimento brasileiro estão ligadas às ideias de John Dewey, que postula ser a educação a única saída para uma sociedade democrática.

Com esse objetivo, a Escola Normal foi totalmente reformulada, vindo a constituir a Escola de Professores. Sobre essa transformação, Saviani (2009, p. 145-146) informa quais disciplinas compreenderam o currículo da recém-criada Escola de Professores:

[...] 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Escola de Professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus Escolares; g) radiodifusão.

Saviani (2009, p. 146) alerta para a noção de que os institutos de educação foram organizados objetivando “incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. Tanuri (2000) também esclarece que o caminho trilhado rumo à consolidação dos cursos de formação de professores procurava firmar-se no *modelo pedagógico-didático*, cujo objetivo principal era corrigir “as insuficiências e distorções das antigas escolas normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

De 1934 e 1935, os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo tornaram-se referência para os estudos superiores de educação, uma vez que “ambos foram elevados ao nível universitário” (Idem, 2009, p. 146). Em 1934, o Instituto de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado à Universidade de São Paulo, passando, a partir de então, a se responsabilizar pela formação pedagógica dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo objetivo fosse licenciar-se para o magistério.

Movimento análogo ocorreu no Distrito Federal, quando, em 1935, a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, recebendo o nome de Faculdade de Educação. Os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias passaram a se organizar sob a égide dessas instituições e se estenderam para todo o País, consubstanciados no Decreto-Lei nº 1.190 de abril de 1939⁵², cujo principal desdobramento foi a criação do

⁵² Em 4 de abril de 1939, o Presidente Vargas, pelo Decreto-lei n.º 1.190, instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, tendo por finalidades: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura.

curso de Pedagogia, pela Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, “visando à dupla função de formar bachareis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74).

À medida que essa instituição ganhava credibilidade, tornava-se, também, modelo para as demais escolas de nível superior, em todo o País, compondo o esquema de licenciatura que ficou conhecido como “3+1”. Este esquema passou a ser adotado nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. A formação de ambos era regida pelo esquema “3+1”: três anos de estudos específicos da área (fundamentos e teorias educacionais) e um ano dedicado ao estudo da Didática e da Prática de Ensino.

Sob a mesma inspiração, o ensino normal⁵³ apresentou uma estrutura que guardava fortes semelhanças com os demais cursos de nível secundário, cujo formato apresentava dois ciclos:

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009, p.146 - 147).

É interessante lembrar que os cursos normais de primeiro ciclo contemplavam disciplinas de cultura geral, afunilando a formação profissional apenas as disciplinas Pedagogia e Psicologia, além da Didática e Prática de Ensino. Esse modelo, conforme nos mostra Saviani (2009), já havia motivado duras críticas às velhas escolas normais. Já os cursos de segundo ciclo abrigavam “todos os fundamentos da educação introduzidos pela reforma de 1930” (Idem, 2009, p. 147)

Com a implementação de ambos, tanto os cursos normais como os cursos de Licenciatura e Pedagogia conferiram mais cuidados à formação, objetivando o aspecto profissional, cujo fundamento se assentava num conjunto de disciplinas, dispensando “a exigência de escolas-laboratórios” (Idem, 2009, p. 147), evidenciando-se, portanto, a supremacia do *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* em detrimento ao *modelo pedagógico-didático*.

Essa situação, especialmente no nível superior, se expressou numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelo

⁵³Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (Idem, 2009, p. 147).

Tanto os cursos normais quanto os cursos de Pedagogia foram alvo de fortes tensões entre os dois modelos descritos, sendo que o *modelo pedagógico-didático* passou a ser interpretado como mais um conteúdo a ser transmitido, deixando de ser “assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (Idem, 2009, p. 147).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961) não trouxe nenhuma inovação para o ensino normal, conservando a organização do ensino anterior. Prevaleceu, dessa forma, a normatização sobre a administração do ensino, bem como a descentralização administrativa em relação à União e à flexibilidade curricular.

Aos professores está dedicado o capítulo IV do Título VII, intitulado “Da formação do Magistério para o ensino primário e médio”. No artigo 52 atribui-se ao curso normal “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância” (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A conjuntura histórica pós-1964 exigiu mudanças na legislação de ensino, culminando com a Lei nº 5.692/71 que modificou o currículo do ensino primário e médio, “alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau” (SAVIANI, 2009, P.147), além de exigir do professor formação em nível superior para atuar nas quatro últimas séries do 1º grau e para o 2º grau. Os cursos de Pedagogia foram encarregados de formar os especialistas em educação (diretores, orientadores, supervisores e inspetores) e os professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM).

A referida Lei adotou um esquema, de acordo com Tanuri (2000, p. 80) “integrado, flexível e progressivo de formação de professores”, estabelecendo

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Art. 29, LEI nº 5.692/71).

No que tange ao currículo dos cursos de formação de professores, a referida lei estipula que, a partir de então, os professores primários deveriam cursar disciplinas

gerais⁵⁴ pertencentes a um núcleo comum. Essas disciplinas eram cursadas durante três anos e, no quarto ano do curso, o futuro professor cursava as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino. Sobre essa questão Saviani (2009, p.147) esclarece:

Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

O aludido autor alerta para o fato de que essa nova configuração absorvida pelos cursos de formação de professores trouxe graves e sérios problemas⁵⁵, pressionando o governo a discutir projetos de estudo no sentido de reverter o quadro. Para tanto, seriam necessárias ações que fortalecessem o ensino normal. Das propostas apresentadas pelo governo, destaquem-se os centros de formação e aperfeiçoamento do magistério - CEFAM⁵⁶.

A partir do final da década de 1970, um tímido movimento pela formação de professores começa a ganhar espaço. O tecnicismo, que atingiu o apogeu durante as décadas de 1960 e 1970, desde então, demonstra sinais de enfraquecimento. Surge, assim, um “novo” movimento que, no âmbito do discurso, demonstra preocupação com as questões sociais, buscando uma sociedade justa, fraterna, igualitária e mais humana.

2.2 Os anos de 1980 e 1990 - avanços e retrocessos nos processos de formação de professores

O alvorecer da década de 1980 trouxe consigo outro período, marcado pelo caráter sócio-histórico da formação dos professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE *apud* Freitas (2004, p. 84 - 85) assevera:

⁵⁴ Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística, Educação Física); Ciências (Matemática, Química, Física, Biologia e Programas de Saúde); Estudos Sociais (Geografia, História, OSPB, Educação Moral e Cívica).

⁵⁵ As condições de formação de professores eram muito precárias, culminando com a queda das matrículas do curso de Habilitação Específica para o Magistério, além da crescente insatisfação com a profissão.

⁵⁶ Elaborado pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, em 1982, cujo objetivo era redimensionar as escolas normais, tornando-as centro de formação inicial e continuada.

A década de 80 representou, para os educadores, a ruptura com a forma de olhar para a formação de professores que caracterizou o pensamento tecnicista na área até então. Foi um rico período no qual os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, que se aproprie dos princípios do trabalho docente, com o desenvolvimento da consciência crítica e em condições de interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Nesse movimento, os educadores vêm construindo teórica e praticamente a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão.

Conforme Freitas (2004), se, na década de 1980, houve um avanço em relação às concepções sobre a formação do professor, voltando esforços para o aperfeiçoamento teórico e o desenvolvimento da consciência crítica, os anos de 1990 assinalaram um retrocesso desta perspectiva de formação. Com efeito, o foco das políticas públicas sai da pessoa do professor e direciona as atenções para outros elementos do processo de ensino, a saber: os conteúdos escolares e a rotina da sala de aula.

Ganham notoriedade as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos, além de programas que estimulam a “participação” da comunidade, tais como Amigos da Escola, que conta com o envolvimento de membros da sociedade civil. Vale expressar que tais programas são incapazes de, por si, solucionar as complexas questões que invadem o universo da educação: gestão da escola, financiamento e aprendizagem dos alunos.

Para Freitas L.C. *apud* Freitas (2004, p. 85),

Mas se na década de 80 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 60 e 70, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo.

Exclui-se, aqui, a formação humana e política do professor para se focalizar apenas no seu trabalho em sala de aula, nos conteúdos trabalhados, nas competências, habilidades e marcos de aprendizagem que o educando deveria aprender.

Para estudiosos como Freitas (2004) e Freitas L.C (2002), as equivocadas concepções de educação dos anos de 1990 são o retrato fiel das políticas neoliberais que ganharam força nessa década.

A esse respeito, Freitas (2004, p. 85-86) assinala que,

A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando tem início o governo de Fernando Henrique. No entanto, as concepções construídas ao longo das décadas anteriores foram varridas do cenário das políticas educacionais.

Assim, como nos esclarece Freitas (2004), com o governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se mais um ciclo. A escola e o professor passaram a ser culpados pelos índices que retratavam a situação da educação do País. Daí os organismos internacionais: (BANCO MUNDIAL, UNESCO e PNDU) argumentarem que a formação dos professores estava sendo muito teórica, sendo necessário redimensionar o sistema educacional, objetivando “formar” as pessoas para enfrentar o mundo globalizado e competitivo.

A visão empresarial que invadiu a educação, segundo Maués (2003), tem ligações com as reformas acontecidas no mundo industrial e empresarial. Importa saber, também, que esse não é um novo modelo, mas que foi utilizado nos Estados Unidos, desde a década de 1970.

Trata-se do aporte por competências, também chamado modelo de competências ou pedagogia das competências [...] esse aporte tem se revestido de certa “modernidade”, e classifica como ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação. O modelo de competências na formação do professor parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas. (MAUÉS, 2003, p. 105).

Maués (2003) relembra que, em 1989, numa reunião dos industriais europeus⁵⁷, surgem sinais de inquietações por parte desses industriais quanto à formação que está sendo oferecida aos professores, uma vez que, na visão desse grupo, a escola deve caminhar sob o trilho das empresas.

Sobre o poder conferido às empresas, como orientadoras dos pilares educacionais, é bastante esclarecedor o trabalho realizado de Menezes (2003), em que a professora discute as relações entre o público e o privado no Estado do Ceará, quando da criação do Pacto de Cooperação⁵⁸, que selava as parcerias entre as instituições públicas e privadas, cujo principal objetivo era enfrentar os desafios da crise que assolava a sociedade brasileira, naquele período.

⁵⁷ A reunião teve como participantes representantes da Renault, Fiat, Nokia, Nestlé, Danone, Bayer, entre outros.

⁵⁸ Criado na gestão do governador Ciro Ferreira Gomes, do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB.

Maués, analisando o estudo que Hirtt (2000) realizou sobre a Mesa-Redonda dos Industriais Europeus⁵⁹, denominado de *ERT*, “*Education et compétence en Europe, étude de la Table Ronde Européenne, sur l’éducation et la formation en Europe*” [Educação e competência na Europa, estudo da Mesa-Redonda Europeia sobre educação e a formação na Europa], destaca que esta

[...] apresenta a inquietação com o que eles consideram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias. Eles acrescentam que as indústrias têm apenas débil influência sobre os programas adotados nas escolas e que é preciso empreender uma política que associe as indústrias às discussões concernentes à educação. (MAUÉS, 2003, p. 105).

Essas reivindicações do mundo industrial se sustentam no argumento de que a escola precisa dar uma guinada na forma de trabalhar, isso porque, segundo Maués (2003, p. 105), a indicação das indústrias é de que “a escola deve ser flexível [...] e a formação deve ser polivalente e a escola deve ser desregulamentada”.

Maués (2003, p. 105) informa, também que, alguns anos mais tarde, precisamente 1995, a ERT prossegue o trabalho de colaborador da educação, dizendo que “a responsabilidade da formação deve ser definitivamente assumida pela indústria, tendo em vista que o mundo da educação parece não perceber o perfil dos colaboradores necessários à indústria”.

A audácia dos industriais, no entanto, atinge o limite, quando divulgam que a educação precisa ser trabalhada na concepção de que é “um serviço prestado ao mundo econômico” (SÉLYS, HIRTT *apud* MAUÉS 2003, p. 105 - 106).

A autora alerta, entretanto, para a ideia de que tais determinações afetarão profundamente o mundo da educação.

Essa exigência do mundo das indústrias irá modificar a educação profissional, assim como a educação primária, a secundária e a formação de professores. Todos esses níveis e modalidades de ensino vão trabalhar a partir da pedagogia das competências. (Idem, 2003, p. 106).

No Brasil, esse pensamento industrial ganhou corpo e se solidificou com a implementação dos ideários da chamada Pedagogia das Competências⁶⁰.

Daí Maués (Idem, p. 106) assinalar que a “famosa” Pedagogia das Competências, alardeada aos quatro ventos, nada mais é do que imposições dos organismos internacionais e das indústrias. Ela exemplifica:

⁵⁹ Formada por um grupo de indústrias europeias, essa organização foi fundada em 1989.

⁶⁰ Essa expressão passou a ser usado no Brasil, na década de 1990, quando aconteceram as grandes contrarreformas, invocando os princípios desenvolvidos por Dewey, e, posteriormente, por Rorty.

A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. Por exemplo, a OCDE, em 2001, durante uma reunião do comitê de educação, enfatizou a necessidade de novas competências para a inovação e para o crescimento. A mesma organização, em 2002, no Simpósio internacional sobre a definição e seleção de competências-chave, ocorrido em Genebra, instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e seleção de competências – Deseco-, cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto o programa deverá desenvolver uma estrutura que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas.

A autora prossegue, buscando desvendar os reais motivos que movem uma significativa parcela de educadores a questionar a Pedagogia das Competências. Para tanto, Maués (2003) recorre a um artigo da revista *L'École Démocratique*, escrito por Hirtt (2001) para explicar a aversão ao aporte pedagógico centrado na Pedagogia das Competências, no qual Hirtt indaga: “Temos necessidades de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos?”.

Considera a autora que esse questionamento vem explicar o porquê da adoção desse aporte. Para as indústrias, as escolas se preocupam, excessivamente, com os conteúdos escolares, em detrimento das habilidades necessárias ao mundo do trabalho.

Assim, a inserção das competências na prática escolar indica uma mudança ideológica, já que, então, as escolas passariam a trabalhar apenas na perspectiva de formar trabalhadores para as indústrias e não mais cidadãos críticos, como sugere a pergunta da revista francesa.

Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir - executar* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação. (MAUÉS, 2003, p. 106).

Nessa conjunção, é possível observar a advertência expressa pela autora sobre as orientações do Conselho Europeu, bem como dos demais organismos internacionais, dirigidas à formação de professores. Compreendemos que tais orientações retratam um quadro de subordinação da educação ao “racionalismo utilitarista do mercado”, conforme nos ensina Maués (Idem, p. 107), além de vislumbrar o papel da escola

apenas como cumpridora dos ditames do mercado, por meio do desenvolvimento das competências que este exige.

Hirtt *apud* Maués (Idem, p. 107) esclarece:

Em um quadro de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial o papel tradicional do ensino – a transmissão de conhecimentos – é vista como obsoleta. O que conta doravante é dotar o futuro do *savoir-faire* e do *savoir-être* que favoreçam a flexibilidade social e a adaptabilidade profissional. Adeus Balzac ou a teoria do campo elétrico, o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo.

Ainda sobre as contreformas que perpassam o mundo da educação, em especial a formação de professores, é válido assinalar que a perspectiva dos patrocinadores dessa contrarreforma é de que haja uma significativa aproximação da escola com o mercado, elegendo o “praticismo” como fator primordial dessa nova formação, relegando a segundo plano ou talvez esquecendo completamente a formação humana e histórica. Dentro dessa lógica, o professor assume uma função essencial.

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico. (MAUÉS, 2003, p. 108).

As concepções de educação, escola e trabalhador, subjacentes a este debate, são inscritas no novo ordenamento legal. Com a aprovação da LDB 9394/96, importantes transformações foram introduzidas no campo educacional, bem como no que diz respeito à formação de professor, particularmente no que concerne à formação inicial e continuada.

Ganham espaço, nesse momento, as concepções de “formação em serviço” e “aproveitamento de estudos”. Esses ideais começam a se fortalecer no sentido de que podem auferir “qualidade” à formação do professor.

Santos (2000, p. 175) reitera:

Nesse sentido, a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. A redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação.

Sobre a formação em serviço, é importante destacar que tal concepção vigorou durante a década de 1960 e tinha como pressuposto a formação de profissionais da educação, enfatizando a experiência e a prática. Consideravam-se tais elementos como

essenciais para a qualidade da formação, impondo, definitivamente, uma significativa distância entre a teoria e a prática.

É notável a submissão das orientações contidas nos documentos legais, no Brasil, aos ditames dos organismos internacionais, quando esses permitem a criação de outras instâncias e cursos superiores para atuar na formação dos professores, negando o direito que esses profissionais possuem de ter uma formação sólida, centrada na pesquisa, avalizada pelas universidades.

A criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior (Art.63), atendeu exclusivamente aos objetivos de diversificação das Instituições de Ensino Superior, impostos pelos organismos financeiros visando reduzir os custos com o ensino em instituições universitárias com desenvolvimento pleno da investigação e da pesquisa, partilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e eficiente a formação dos quadros do magistério, fundamentais para aterrissar a reforma no chão da escola (FREITAS, 2004 p.87).

A formação docente teve como *locus*, estabelecido por lei⁶¹, as universidades e os Institutos Superiores de Educação - ISE. A grande novidade que a nova lei trouxe foi deixar, também, a cargo dos ISE à formação dos profissionais que atuarão na educação básica. Sobre esse posicionamento legal, Saviani (2009, p. 148) esclarece que, na realidade, os ISE sugeriram, no contexto da nova LDB, como “instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

O Artigo 63 da LDB, em três incisos, fixa quais programas de formação inicial e continuada deverão fazer parte da formação dos profissionais que atuam na educação básica em todos os níveis e quais deverão ser mantidos pelas referidas instituições⁶².

Além desse instrumento legal, há dois pareceres que sugerem diretrizes gerais para essa modalidade de formação: CP nº 53/99 e CP nº 115/99, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Estes documentos definem claramente qual a função dos institutos:

⁶¹ A Lei nº 9.394/96 estabelece no artigo 62, que apenas duas instituições podem promover a formação dos profissionais da educação básica no Brasil: os institutos superiores e as universidades.

⁶² Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB 9394/96).

[...] centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica (CP N° 115/99).

O artigo 62 da LDB estabelece:

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

Sendo assim, observa-se é que os ISE foram organizados como *locus* de formação docente, cujo funcionamento deveria ocorrer fora das universidades. É de amplo conhecimento o fato de que, nos últimos anos, deu-se de forma bastante intensa a expansão do ensino superior, no Brasil. Tal expansão ocorreu, especialmente, por meio da iniciativa privada, em locais fora das universidades, priorizando modelos de formação de professores utilizados pelas universidades, mas de forma precária. A essas instituições está delegada a formação dos professores da educação básica, principalmente daqueles que moram distante dos centros acadêmicos ou daqueles que, por outras razões, não conseguem passar nos vestibulares organizados pelas universidades públicas.

É preciso mencionar que tais instituições, em sua maioria, apresentam dificuldades em formar profissionais em todas as áreas do conhecimento, em especial aquelas que fazem parte da chamada área das ciências naturais - Química, Física, Biologia e Matemática.

Conforme Freitas (2004), o grande problema relativo à formação patrocinada por essas instituições ancora-se no fato de que os chamados institutos superiores de educação não possuem elementos suficientes, como ensino e pesquisa, nem histórico acadêmico propício à formação concreta, política e humana que o professor precisa receber.

Ainda para a mesma autora, outro aspecto prejudicial dessas “novas” políticas é que elas abrem uma fratura enorme entre a formação conferida aos professores da educação básica e a dos docentes do ensino superior. Estes seriam agraciados com uma formação mais abrangente.

Com o alijamento das Faculdades/Centros de Educação da responsabilidade principal e do serviço privilegiado para a formação de professores, separa-se a formação dos profissionais para a educação básica da formação dos demais professores da educação e da pós-graduação, espaço de produção de conhecimento do campo educacional, restringindo, portanto, o espaço dos

fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos (Idem, 2004, p. 88).

Freitas (2004) alerta, também, para a interpretação da LDB no que diz respeito à formação dos professores em determinado período – prazo de dez anos – a partir da data de publicação da lei. A professora esclarece que houve pressão dos organismos internacionais para que essa formação fosse imediatamente cumprida, tornando clara a intenção desses organismos - aligeirar os cursos de formação e efetivar o processo de destruição daquilo que é essencial ao docente: sua formação.

Pressionados pela enviesada interpretação da LDB, pelos órgãos públicos e pela dúbia redação do Art.87, parágrafo 4 da LDB 9394/96, que estabelece que até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, os professores das séries iniciais e da educação infantil percorreram verdadeira maratona pelo diploma, nos últimos 5 anos, para cumprir tal exigência, em cursos rápidos, aligeirados, de qualidade duvidosa, em grande parte pagos por eles. Em alguns estados, o próprio poder público, pressionado pelas agências financiadoras internacionais para elevar os índices de formação superior, muitos baseados em tutorias e mídias interativas, em 16, 24 e 30 meses, contribuiu para o processo de rebaixamento das exigências de formação superior. (FREITAS, 2004, p. 89 - 90).

O grande problema é que esses cursos, em sua maioria, são fragmentados, não vinculando teoria e prática, além de não poderem priorizar o diálogo, base do trabalho coletivo, uma vez que são virtuais–tutorias a distância, videoconferências, teleconferências, programas de TV.

É consenso entre os educadores a ideia de que a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho dos professores são aspectos relevantes para uma formação ampla, além da valorização desse profissional. Nesse sentido, não podemos conceber um elemento separado do outro. Compreendemos como sendo imprescindível que esse conjunto esteja em harmonia.

Contrariando essas expectativas e as da própria LDB, as políticas de formação docente seguem outro direcionamento. Freitas (2004, p. 91) explicita que

A LDB instituiu, em seu artigo 67, princípios orientadores para a valorização dos profissionais da educação, de responsabilidade dos sistemas de ensino, entre os quais se inclui o piso salarial, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, condições adequadas de trabalho e aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Art.67, grifos nossos). As políticas em vigor, no entanto, optaram por outro caminho para essa formação. Priorizaram as recomendações do Banco Mundial a esse respeito, as quais visam, sobretudo, elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos [...].

A insistência das políticas educacionais em dissociar a formação inicial da formação continuada dos professores, conforme Maués (2003, p. 103), possui um objetivo determinante e “[...] constitui parte integrante de todas as reformas que se estão processando, tendo como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional”.

A formação continuada de professores passou, então, a se tornar responsabilidade individual. Tal atitude exime o Estado da garantia das políticas de valorização do Magistério. No entanto, como resposta às lutas empreendidas pela categoria, o Ministério da Educação - MEC passa a oferecer cursos de formação continuada em forma de treinamentos, tais como: Parâmetros em Ação, Um Salto para o Futuro, TV Escola, entre outros.

Para auxiliar na formação desses profissionais, Freitas L.C *apud* Freitas (2004), diz que surgiram “os capatazes da educação”, aqueles que, supostamente, teriam uma formação mais sólida e melhores condições materiais de trabalho para orientar; nas palavras de Freitas (2004), “os professores tarefeiros”.

É necessária visão mais atenta sobre os processos de formação continuada, uma vez que o *locus* escolhido para a realização dessas atividades está sendo apenas a própria escola, negando o caráter histórico e teórico que, obrigatoriamente, deve permear esses cursos.

Freitas (2004, p. 92) alerta:

A formação continuada, que traz em si imensas positivities de significado do trabalho docente e de novas formas para o trabalho pedagógico, ficou reduzida a programas de treinamento, voltados principalmente para os aspectos teóricos e metodológicos do trabalho docente, na concepção do professor como um “prático” na solução de problemas, reduzido ao ‘saber fazer’.

Reiterando o que já relatamos, esse suposto conjunto de “inovações” nas políticas de formação de professor atende com êxito as determinações impostas pelas reformas educacionais, como veremos a seguir, que, por sua vez, são envolvidas em diferentes modismos que invadem e se instalam no cenário educacional.

Sobre o assunto, assim se pronuncia Facci (2004, p. 72):

Arce (2001a, p. 267) levanta a suposição de que a entrada destas teorias no Brasil e a sua utilização podem estar filiadas às produções neoliberais e pós-modernas presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. A autora argumenta que os preceitos neoliberais fornecem ao “professor um novo *status* enquanto técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo

que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que a sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso”. Ele não será chamado a teorizar terá apenas que agir e refletir sobre a sua prática.

Nesse quadro, o Estado aparece como regulador das políticas que orientam a educação no Brasil, para tanto, se utilizando de exames padronizados, referenciais curriculares e instituições para “controlar” os passos da educação no País, bem como o destino daqueles que promovem essa educação. Freitas (2004, p. 92) evidencia essa lógica:

É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: Quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs)? Como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (Diretrizes e Referenciais)? Como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa? Quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs)? E, por último: Como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistema de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM e Prova - , certificação de professores e creditação de instituições)?

Entre alguns educadores, as reformas dos anos de 1990 encontraram terreno fértil. Essa parcela de intelectuais atuou de forma bastante incisiva, buscando elementos para justificar os meios pelos quais ocorria a contrarreforma.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) citam Guiomar Namó de Mello como ferrenha defensora desse “descompromisso” que era disseminado à época. Com a publicação do livro *Social-democracia e Educação: teses para discussão*, a autora, deputada pelo PSDB, realizava uma crítica à forma de gerenciamento das escolas. Dizia que era necessário haver participação e controle por parte da sociedade. Quanto à questão dos cursos de formação, Mello apregoava uma revisitação aos cursos de formação por parte do Estado e que os registros dos professores fossem obtidos por meio de exames.

Entre os documentos que se destinavam a envolver os educadores e convencê-los da importância dessas ideias, Shiroma, Moraes e Evangelista, (2004, p. 83) elencam uma série de textos publicados pelo MEC:

A Secretaria de Educação Fundamental publicou a série *Atualidades Pedagógicas*, tratando de temas como autonomia, gestão, avaliação, formação de professores; a série *Inovações* para fomentar o intercâmbio de experiências bem sucedidas na busca de melhoria de qualidade e produtividade do sistema educacional, e a série *Institucional*, destinada à divulgação de políticas, diretrizes e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.

Além desse material, produzido e difundido pelo MEC, os autores mencionados denunciam o fato de que o Ministério da Educação, em 1995, organizou um grande seminário para enfatizar a importância desses documentos que traziam experiências inovadoras para a educação. Conforme seus defensores, havia urgência em trazer para dentro da escola os anseios e as “novidades” que iriam revolucionar a escola e o ensino no Brasil.

É necessário esclarecer que tais ideias não seriam aceitas de bom grado por todos os profissionais da educação.

Não encontraria, porém, consenso entre os educadores. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação) sempre defendeu uma formação, sobretudo universitária para os docentes, assegurando a tríplice missão característica desse nível: ensino, pesquisa e extensão. Embora admita a formação em nível médio, opõe-se a delegar essa atribuição aos institutos superiores de educação. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 85).

A disseminação das ideias no campo educacional não era novidade, pois elas haviam sido divulgadas anteriormente em várias oportunidades, com a participação de intelectuais, representantes dos sindicatos, técnicos dos organismos multilaterais e pessoal do MEC e de outros ministérios. Sobre as justificativas e recomendações dessas propostas, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 85) esclarecem:

Não raro, são os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas disseminando argumentos favoráveis à reforma. Os mesmos que peregrinaram por eventos no país, concorrendo, com o auxílio da mídia, para criar o tão almejado consenso nacional sobre reformas.

Para que as contrarreformas impostas pelos grandes organismos fossem levadas a cabo, era necessário que acontecessem na educação transformações estratégicas. Como parte dessas estratégias, Freitas (2002, p. 142) cita os “5 pontos” do governo Fernando Henrique para a melhoria da educação pública:

A distribuição das verbas federais diretamente para as escolas; sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação à Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria de qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

Além desses “novos” mecanismos e ações, teremos também a elaboração de documentos que obedecem as determinações das reformas educacionais arbitradas pelo BM, a exemplo da constituição do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993 – 2003), coordenado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e

pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, que determinam lugar central ao professorado na implementação de uma educação de qualidade, ensejando, assim, a criação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação. O resultado desse Fórum foi a Celebração do Pacto de Valorização do Magistério⁶³ em 1994.

No documento intitulado “Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação”, encontramos a afirmação de que se buscava estabelecer uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério, direcionada à elevação dos padrões de qualidade da educação básica, para a qual foram estabelecidas linhas de trabalho que propunham ações relativas à formação do magistério, tanto no aspecto inicial quanto no continuado, além do desenvolvimento de programas do uso de tecnologia na educação a distância.

A valorização do magistério passou também a constituir prioridade no discurso do CONSED, que definiu o magistério como exercício da docência, portanto, requerendo formação específica, contribuindo assim para a demarcação do seu campo próprio de atuação.

Em 1995, o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação estabeleceu referências básicas para a formulação de estatutos, carreiras, salários e formação de professores. Ganham força, ainda, nesse cenário, a formação inicial, a formação continuada, o reconhecimento da dimensão pedagógica, a observação da quantidade de alunos por turmas, entre outros. As referências estabelecidas pelo Fórum foram reiteradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, promulgada em 1996 e confirmada pelo CNE na Resolução nº 03/97, que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério.

O Decreto nº 3276/99, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica, estabelece para todo o País um só formato de preparação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil: os cursos normais superiores.

Freitas (2004) alerta para a noção de que a formação dos novos professores e, conseqüentemente, dos alunos que serão público-alvo do trabalho deste profissional,

⁶³ O Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação (consenso firmado entre o Poder Público, entidades sindicais e organizações governamentais) ficou responsável pelos encaminhamentos do Plano Decenal.

poderá sofrer prejuízos, considerando os novos elementos que permeiam as políticas de formação de professor.

Portanto, necessário se faz que as entidades verdadeiramente interessadas na melhoria da educação procurem enfrentar as tendências neoliberais que invadem as escolas e os cursos de formação de professor e possam agir de forma lúcida, buscando superar a cruel perspectiva que se põe aos alunos e professores da educação em nosso País, principalmente aos agentes da educação básica. Freitas (2004, p. 86) assevera que

A formação humana das novas gerações, dos trabalhadores e a formação de seus educadores, em uma perspectiva multilateral, está exigindo de nós o esforço de superar a concepção reducionista de educação como formação para a cidadania e do ensino como instrução, elevando nossa reflexão para o exame dos diferentes projetos históricos que se desenham no cenário de nosso tempo e que respondem de forma diferenciada aos fins da educação em uma sociedade marcada pelas relações desiguais e subordinadas ao processo de globalização, como a nossa.

Corroborando Freitas, Maués (2003, p. 110) destaca:

Nesse contexto de resistências e proposições, a educação, que foi fortemente atingida pelo projeto conservador neoliberal, também tem demonstrado a sua capacidade de organização, buscando caminhos para impedir uma completa mercantilização. Da mesma forma que, para a sociedade em geral, os movimentos sociais, sindicatos e organizações não governamentais articulam-se para desenvolver ações que possam barrar esse avanço desmesurado da privatização do ensino, além de buscarem uma educação com qualidade socialmente referenciada, isto é, que não esteja voltada apenas para uma preparação imediata para o mercado de trabalho.

Maués (2003) ressalta também que, contrariando as expectativas do mercado, muitos são os movimentos⁶⁴ opostos a esse conjunto de reformas orientadas pelos organismos multilaterais e pelo Conselho Europeu e a favor da escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Por fim, Maués (Idem, p. 113) demonstra ainda ter esperança numa nova sociedade e ilustra o perfil de professor que corresponde aos anseios dessa sociedade humana, justa e fraterna:

Os profissionais da educação que deverão atuar nesse novo mundo solidário e justo precisarão ser preparados sob outras bases, nas quais sua dignidade como pessoa e como profissional seja respeitada, traduzida em salários dignos – que vão além dos discursos e recomendações – em um plano de carreira, em condições de trabalho que incluem bibliotecas, acesso a redes de pesquisa. Além desses aspectos o perfil dos cursos deve preocupar-se com uma formação para a cidadania que inclua a capacidade de fazer análises críticas da realidade, contribuindo para o bem-estar social.

⁶⁴ Fórum Mundial de Educação - FME; Fórum Social Mundial; Seminário Mundial de Educação; Fórum Continental da Educação.

Concordamos com a autora no que diz respeito à utopia, porém, lembramos o ensinamento que Marx nos deixou na *Questão Judaica*, quando ele ilustra o fato de que somente a transformação do sistema social de produção e distribuição das riquezas pode emancipar o homem, tornando-o verdadeiramente livre, pois, como bem lembra o Filósofo alemão, não é possível haver emancipação dentro dessa estrutura que mantém a natureza da sociedade burguesa com os pilares que a constituem.

2.3 O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe e a política de formação de professores sob a égide da UNESCO

Desde o final da década de 1970, a UNESCO vem delineando uma agenda para a educação nos países da América Latina e Caribe. O ápice desse processo diz respeito à elaboração e aprovação de um documento intitulado PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (1981-2001). Esse projeto apresentava princípios voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais⁶⁵ nos continentes em destaque.

Entre 1981 e 2001, marcos que assinalaram o início e o fim do processo, houve grandes transformações, em âmbito internacional e nacional, tanto na área da educação quanto nas esferas política, econômica e cultural.

Consideramos fundamental a compreensão das diretrizes propostas pela UNESCO para a formação de professores na década de 1990, por compreendermos que o conjunto de contrarreformas acontecidas, nesse período, no âmbito educacional, traduz as tendências internacionais ligadas aos organismos multilaterais que buscam aplicar ao universo da educação os princípios do mercado, como parte das estratégias do capital para sair da crise.

A literatura que dá conta das políticas de formação de professores deixa claro que as ações contidas nesses documentos estão ligadas às políticas de “melhoria da qualidade” da educação, especialmente a educação básica, “buscando concretizar

⁶⁵ Os anos de 1990, nos países da América Latina, foram marcados pelos diversos planos e pactos em torno da educação que surgiram na tentativa de organizar os processos educacionais para que eles, segundo Casassus (2001), apresentassem maior estabilidade, objetivando melhorar a educação nesses países. Como exemplos, podemos citar: os **Congressos Pedagógicos** (Argentina, 1987), (Bolívia, 1993), (Chile, 1997) e os **Acordos Nacionais** (México, 1992) e (Equador, 1993), os **Planos Decenais** (1993), as **Leis da Educação** (Argentina, 1993), (Bolívia, 1994), (Colômbia, 1993, 1994), (Chile, 1994/1997), (México, 1993) e (Brasil, 1996) e as **Comissões de tipo acadêmico** (Comitê de sábios na Colômbia, 1994), (Comissão Presidencial para Modernização no Chile, 1995).

soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais hoje em curso [...]” (PAIVA E ARAÚJO, 2008, p. 217).

A partir daí, a educação básica começa a ganhar espaço, tornando-se central no discurso das políticas educacionais. São, nesse momento, detectadas pelo Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, inúmeras deficiências no sistema de ensino dos países destes continentes, transferindo, dessa forma, a culpa por esses fracassos para os professores.

Assim, de acordo com Paiva e Araújo (2008), a formação de professores passa a ser determinante para que as inovações propostas possam ser assumidas e desenvolvidas pelos profissionais da educação básica. É necessário mencionar que nos países da América Latina, constata-se, progressivamente, um conjunto de medidas no campo da formação de professores arbitradas pelos organismos internacionais, especialmente os financeiros. Torres (1996) alerta que essas mudanças fazem parte de um acordo, com vistas a compreender o funcionamento da educação básica nesses países e interferir no gerenciamento da educação.

Perpassadas por essa lógica, encontramos as diretrizes que dizem respeito à formação de professores, a saber, programas de formação inicial e programas de formação em serviço, tão comuns no Brasil, especialmente no Ceará, na década em questão.

Em relação à formação de professores, longos programas iniciais de formação docente situam-se no primeiro grupo. A formação em serviço realizada por meio da educação a distância e de programas curtos, considerada fundamental para a melhoria deste nível de ensino, é colocada no segundo grupo (PAIVA e ARAÚJO, 2008, p. 218).

É exatamente na década de 1990, que se iniciam, na maioria dos países, processos de articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Com o discurso de elevar o nível da formação docente inicial, muitas foram, conforme já registramos as contrarreformas ocorridas no que tange à formação de professores.

No decorrer da década citada, é possível observar um grande número de estratégias propostas pela UNESCO voltadas para a formação dos professores. O discurso, nesse momento, encontra aporte em elementos até então desconhecidos pelos professores: autonomia, flexibilidade curricular, cultura de paz e o jargão **democracia**.

Conforme Rodriguez e Cabral Neto (2006, p. 1- 2),

Essas estratégias articulam-se em torno da categoria da profissionalização da ação educativa, enfatizando também a articulação da formação inicial com a

formação continuada; a troca de experiências inovadoras em formação docente, aplicando metodologias de reflexão a partir da prática; a formação em serviço na própria escola; a organização de grupos de estudo como formas de incentivar a formação.

Entre 1990 e 2000 foram realizadas algumas conferências mundiais cuja preocupação central era a educação básica⁶⁶. Nessas conferências, foram estipuladas metas que deveriam ser seguidas pelos países. A formação de professores configurava um dos aspectos centrais.

Conforme Rodriguez e Cabral Neto (2006), a América Latina e o Caribe vem operacionalizando quatro iniciativas internacionais no que se refere a expansão e melhoria da educação: o Projeto Principal de Educação (PPE), anterior ao acordo selado na Conferencia de Jomtien; o Projeto de Educação para Todos (EPT), que comportou ações como o Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE) e as Conferências Ibero- americanas de Educação (CIE).

Nossa análise se concentrará no Projeto Principal de Educação (PPE), iniciativa internacional da UNESCO, considerando a absorção das suas determinações, especialmente na política de formação de professores levada a termo no Estado do Ceará, que evidencia, outrossim, o conjunto maior de orientações para a política de formação de professores da América Latina e do Caribe.

Nas décadas de 1980 e 1990 foram promovidas, pela UNESCO, as reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal para a América Latina e Caribe. Apreender o conteúdo dessas reuniões é de grande importância, considerando que as políticas no campo da educação na América Latina e Caribe foram gestadas nesse momento. Perfazendo um total de sete, as reuniões tornaram-se conhecidas pela sigla: PROMEDLAC⁶⁷.

Segundo Paiva e Araújo (2008), os debates coordenados pela UNESCO podem ser divididos em dois momentos distintos. O primeiro está ligado à aprovação do Projeto Principal de Educação - PPE, em 1981. Já o segundo momento é iniciado com a IV Reunião do Comitê Internacional do Projeto Principal de Educação, em abril de 1991.

Vale esclarecer que a propositura do projeto Principal de Educação tem como marco a Conferência Regional de Ministros de Educação e de Planejamento Econômico dos países latino-americanos, em 1979, no México, sendo aprovado somente em 1981.

⁶⁶ Aqui, a educação básica é entendida como um mínimo de oito anos de escolarização e nela está presente a concepção de que a escola deve estar voltada para as exigências do mercado.

⁶⁷ Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe.

Na Conferência realizada em 1981, os participantes (ministros da Educação e ministros do Planejamento) identificaram na região da América Latina e Caribe problemas como: baixa escolaridade, elevado número de analfabetismo, índices preocupantes de evasão escolar, além de avaliarem que havia um descompasso, de acordo com a concepção dos mesmos, de educação em relação a desenvolvimento econômico, social e cultural, conforme destacam os autores citados anteriormente.

O referido Projeto trazia propostas que deveriam ser desenvolvidas na América Latina e Caribe ao longo de vinte anos (1980-2000). Dentre os objetivos do Projeto, de acordo com a UNESCO (1998) vale elencar:

- a) assegurar educação mínima (de 8 a 10 anos) para todas as crianças, até o final de 1999;
- b) eliminar o analfabetismo;
- c) expandir os serviços educacionais para adultos;
- d) melhorar a eficiência do ensino através de reformas.

De acordo com os documentos da UNESCO (1998), percebe-se haver o Projeto enfatizado que deveriam ser realizadas atividades para a universalização da educação básica, além do enfrentamento do analfabetismo. Outro ponto que recebeu destaque foi a equidade. Para tanto, foi estimulado o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas⁶⁸.

Em 1991, foi realizada a IV PROMEDLAC em Quito, contando com a participação de 29 Estados-membros⁶⁹. Nessa ocasião, constatou-se que a expansão dos sistemas de ensino não correspondeu à almejada melhoria de ensino. Para os participantes da reunião, a ampliação dos recursos financeiros não seria o diferencial, uma vez que seria necessário mudar as estratégias de gerenciamento dos recursos, porquanto “as estratégias tradicionais que sustentaram os sistemas de ensino, na América Latina e Caribe, haviam esgotado suas possibilidades de harmonizar a expansão do sistema de ensino com a sua qualidade” (PAIVA e ARAÚJO, 2008, p. 219).

O documento final da IV PROMEDLAC, intitulado de Declaração de Quito, propugnava que a superação da crise e a inclusão no mundo moderno passavam pelo

⁶⁸ Políticas interculturais bilíngues; Políticas para portadores de necessidades especiais; Financiamento da Educação (UNESCO, 1998).

⁶⁹ Faziam parte do Comitê 33 Estados membros.

investimento em educação e em formação de recursos humanos, pois, “sem educação de qualidade não era possível haver crescimento, nem democracia” (UNESCO, 1998).

Ainda nesse período (1991), na então Declaração de Quito, foi difundida a ideia de que a educação deveria ser assumida por todos (organismos não governamentais, família, comunidades de base, empresas privadas). Dessa forma, a educação estaria intimamente ligada ao mundo social e do trabalho.

Ficou definido, na IV PROMEDLAC, que a forma de administrar a educação seria alterada. Caberia ao Estado um papel diferenciado seguido de uma atuação descentralizada. Então, as responsabilidades do Estado seriam partilhadas entre diversos setores, disseminando-se o discurso da descentralização das ações educativas.

A defesa destas idéias insere-se no movimento maior de reforma do Estado, no contexto da orientação neoliberal que o concebe como ineficiente e atribui a ele a responsabilidade pelas mazelas sociais e econômicas. Tais orientações apregoam a necessidades das políticas de estabilização macro-econômicas serem acompanhadas da desregulamentação dos mercados, privatização do setor público e redução do Estado. (PAIVA e ARAÚJO, 2008, p. 219).

As transformações propostas na Declaração de Quito exigiam profundas mudanças na forma de regulamentação da atividade educacional.

O estabelecimento de um novo aparato legal indica o caráter refundacional da reforma educativa dos anos 90, voltada não mais para o investimento em novos prédios escolares, mas para a construção de novas relações institucionais e pedagógicas (Idem, p. 219).

A UNESCO, como condutora desse processo, põe em xeque o caráter das atividades desenvolvidas até então e sugere que, para a melhoria da qualidade da educação, seria necessário que os modelos da gestão fossem transformados, contemplando questões que deveriam abranger outras capacidades⁷⁰.

O documento lembrava que as aprendizagens escolares eram pouco significativas, não refletindo os aspectos da cultura contemporânea e as demandas sociais. Foi sugerida a promoção de mudanças curriculares que concretizassem propostas baseadas na satisfação das necessidades educativas básicas do indivíduo e da sociedade.

Na PROMEDLAC IV, recebe importante papel o tema da formação de professores no que diz respeito ao fortalecimento da função docente. Os autores recorrem ao documento da Reunião para informar as ações que se organizaram, nesse evento, com vistas a melhorar a função docente:

⁷⁰ Capacidade de resolver problemas; análise da realidade de forma crítica; capacidade de solidarizar-se com os outros; proteção ao meio ambiente e às demais condições de vida.

a) seleção de candidatos com aptidões específicas, formação e capacitação permanente; b) melhoramento de suas condições laborais e de trabalho e pedagógico; c) estabelecimento de formas de estímulo e reconhecimento profissional (RODRIGUEZ e CABRAL NETO, 2006, p.3).

Já em 1993, na V PROMEDLAC⁷¹, a região da América Latina e do Caribe foi avaliada como tendo alcançado largo processo de modernidade, porém com evidentes sinais de desigualdade. “Era preciso um maior impulso nas mudanças, produzindo dinâmicas mais efetivas” (PAIVA E ARAÚJO, 2008, p. 219).

Os autores citados lembram que as considerações e recomendações da V PROMEDALC culminaram com a organização de três objetivos e os instrumentos para alcançá-los: a) salientar a importância da educação para o mundo econômico; b) inaugurar outra fase do desenvolvimento educacional, concentrando-se na transformação da gestão de ensino e; c) melhorar a qualidade de ensino.

Todas as discussões da PROMEDALC V tiveram base nos princípios da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e na proposta da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). O documento da CEPAL tinha como objetivo evidenciar a necessidade de ligação entre recursos humanos e desenvolvimento econômico. Para tanto, a reforma dos sistemas educacionais, se fazia necessária.

Paiva e Araújo (2008, p. 220) ressaltam que, “com relação à formação de professores é assinalada a necessidade de políticas que favorecessem a profissionalização e o protagonismo docente”, isso previsto tanto na PROMEDLAC IV quanto na V. A questão do protagonismo docente, sua formação e profissionalização, ganharam, dessa forma, destaque especial nas reuniões do Comitê.

Foi enfatizada à necessária melhoria das condições de trabalho dos professores e não só das condições de sua formação, salientando-se ainda a necessidade de integrar-se formação inicial e em serviço e assegurar espaços de troca e de análise sobre a prática (Idem, p. 220):

A VI PROMEDLAC, realizada em Kingston, Jamaica, em 1996, reafirmou os compromissos assumidos pelos governos, quando da criação do Projeto Principal de Educação, salientando-se que esse documento tivesse condição de se adequar ao “contexto social, educacional, político, econômico, tecnológico e cultural de cada região” (Idem, 2008, p. 220). Ainda nesta reunião, foi proposto avançar em algumas metas que já vinham sendo desenvolvidas, tais como: universalização da educação básica, erradicação do analfabetismo funcional e investimento em educação; além da

⁷¹ Realizada em Santiago, Chile.

propagação dos pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer (aprender a aprender), aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Encontramos, também, nos documentos da VI PROMEDLAC orientações referentes à formação de professores, salientando que a valorização profissional deve ser vinculada ao desempenho: “[...] os esforços para aumentar suas remunerações deverão estar diretamente vinculados com a sua formação permanente e principalmente com o seu desempenho” (UNESCO *apud* RODRIGUEZ E CABRAL NETO, 2006, p. 4).

Há ainda, no mesmo documento, orientações que versam sobre a formação em serviço, reforçando sua importância: “[...] elaborar propostas de formação a longo prazo para os docentes em serviço” (UNESCO *apud* RODRIGUEZ E CABRAL NETO, 2006, p. 4).

Por fim, as orientações dão conta das qualidades pessoais que todo “bom docente” deve apresentar:

[...] Desenvolver melhores práticas de contratação de docentes, assim como critérios integrais de certificação que levem em conta as novas exigências profissionais e as qualidades pessoais necessárias que todo bom docente deve possuir para enfrentar os desafios da transformação educativa. (UNESCO *apud* RODRIGUEZ e CABRAL NETO, 2006, p. 4).

Em 2000, o Projeto Principal de Educação foi avaliado, visto que este era o prazo final para a sua execução. A avaliação privilegiou aspectos das atividades realizadas nos vinte anos que se seguiram desde sua elaboração, e, buscou atender, objetivos que deveriam ser atingidos, na esfera educacional, nos próximos quinze anos (2000 – 2015).

Importa, ainda, informar que, no ano subsequente à avaliação do PPE, aconteceu a VII PROMEDLAC⁷². Nessa reunião, foram apresentados, aos ministros de educação da América Latina e Caribe, os resultados da avaliação realizada no ano anterior, e foi sugerida por estes a elaboração de um projeto novo para a região, considerando que, de acordo com a avaliação dos ministros, o Projeto Principal de Educação havia falhado, pois as metas de erradicação do analfabetismo e melhoria da qualidade do ensino não haviam sido alcançadas. Na avaliação dos ministros o PPE havia falhado na execução das metas propostas, embora reconhecessem que o referido Projeto, segundo Paiva e Araújo (2008) tenha exercido papel norteador para as políticas educacionais no Continente, naquele período.

⁷² A VII PROMEDLAC ocorreu em Cochabamba, Bolívia, em 2001.

Dessa perspectiva, a VII PROMEDLAC recomenda que a formação dos professores seja fortalecida, mediante a ressignificação do papel docente, pois reconhecem que os professores são indispensáveis na aprendizagem dos alunos e que é preciso “enfrentar e resolver a questão docente com um tratamento integral” (RODRIGUEZ E CABRAL NETO, 2006, p. 5).

Além dessas medidas, faz-se necessário também enfrentar com urgência todos os outros aspectos que possam contribuir para o docente realizar sua tarefa em condições dignas de trabalho e crescimento pessoal, remuneração adequada, desenvolvimento e responsabilidade pelos resultados da aprendizagem (PROMEDLAC VII *apud* RODRIGUEZ e CABRAL NETO, 2006, p. 5).

Com a investigação realizada, compreende-se que o *protagonismo* docente se tornou alvo das políticas públicas de educação na América Latina e Caribe, impondo uma cultura, conforme temos denunciado ao longo do nosso texto, de responsabilização do professor pela melhoria da educação, relacionando a valorização do profissional com o êxito ou não dos resultados das avaliações impostas pelos diversos governos.

Concordamos com Rodriguez e Cabral Neto (2006, p. 6) quando estes atestam:

[...] a nova intencionalidade das políticas propostas pelos organismos internacionais é propiciar o protagonismo docente nas mudanças decorrentes dos processos de reforma. Isto implica em construir espaços, procedimentos e estruturas que facilitem sua participação nos diversos níveis, na escola, na comunidade local, regional e nacional. [...] as atuais políticas apoiam iniciativas em favor do reconhecimento público ao docente diante da comunidade, para melhorar tanto sua auto-estima como seu status social, comprovando-se, nesse sentido, que, a partir da década de 1990, estão em curso iniciativas que primam pela valorização docente.

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe foi apresentado em 2002, pela UNESCO, em substituição ao Projeto Principal de Educação, cuja importância foi reiterada, mas, segundo a UNESCO, o referido projeto havia deixado problemas graves, como:

[...] persistência do analfabetismo, altos índices de evasão e repetência, baixos níveis de escolaridade e de equidade, gestão escolar centralizada, problemas no financiamento da educação, tendência à privatização em vários países (PAIVA e ARAÚJO, 2008, p. 220).

Para a superação desses problemas, o então projeto reitera a importância da profissionalização docente, privilegiando, no dizer de Rodriguez e Cabral Neto (2006, p. 9), “novos modelos de formação e capacitação”, reconhecendo, dessa forma, “a necessidade de adoção de políticas de formação inicial e em serviço, revisão dos quesitos de admissão, permanência e desenvolvimento na carreira, além de melhorias na remuneração” (Idem, p. 220).

Por fim, é importante mencionar que o destaque conferido aos professores, nesse período, evidencia um receituário de supostas transformações imposto pela UNESCO, cujo principal objetivo é uniformizar as políticas educacionais dos países pobres da América Latina e Caribe, como parte dos desdobramentos da crise do capital.

2.4 Formação docente - as diretrizes arbitradas pelos organismos internacionais

Os documentos que informam sobre os processos de formação de professores, no Brasil, são bastante revisitados e, por muitas vezes, objetos de severas críticas. Procuraremos, aqui, expor alguns elementos que norteiam as políticas de formação de professores, analisando criticamente os paradigmas que fundamentam essas políticas, bem como os documentos legais que versam sobre a temática em pauta.

As pedagogias do modelo “aprender a aprender” têm servido de referência para significativa parcela dos teóricos da educação, especialmente no que tange aos cursos de formação de professores.

Buscamos analisar, ainda que rapidamente, os princípios do lema *aprender a aprender*. Para tal empreitada, nos debruçamos sobre o trabalho organizado pelo pedagogo francês Jacques Delors – *Educação: um tesouro a descobrir*⁷³. Consideramos como suportes para nosso trabalho os estudos críticos realizados por Jimenez (2003), Duarte (2004), Maia (2004), Rabelo (2005), entre outros.

Em 1991, a Conferência Geral da UNESCO lançou as bases para a organização da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors recebeu do diretor geral da Conferência o convite para presidir essa Comissão, cujo principal objetivo era pensar uma nova educação para o século XXI.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas, com o apoio de vários organismos internacionais – UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial – e com a participação de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONG's), é vista como um marco que orienta as políticas educacionais dos países pobres, em especial, do Brasil.

⁷³ Este é fruto do trabalho realizado por uma comissão patrocinada pela UNESCO, cujo objetivo principal foi refletir sobre a importância da educação e da aprendizagem para o século XXI.

Rabelo (2004) alerta para o fato de que os trabalhos realizados pela UNESCO sobre estudos internacionais voltados para a educação não podem ser vistos como primeira experiência, pois, já em 1971, Edgar Faure, Ministro da Educação da França liderou uma Comissão, cujo objetivo era definir qual a verdadeira finalidade da educação, diante de uma sociedade em transformação, que desejava a paz. O Relatório *Aprender a Ser*, de 1972, foi o resultado desse trabalho.

O Relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir*, elaborado pelo pedagogo francês Jacques Delors, buscou traduzir os princípios pedagógicos postulados na Conferência Mundial de Educação para Todos, instituindo os “Quatro Pilares da Educação” – *aprender a conhecer (aprender a aprender), aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*, onde seriam discutidos os fundamentos que deveriam guiar a Pedagogia para responder adequadamente aos desafios do século XXI. À educação seria atribuída a função de “... transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2006, p. 89).

Duarte (2004) critica a proposta do Relatório em adequar a educação aos desafios do século XXI, apontando que esse “novo” discurso tem objetivos para além do que se pode perceber. O autor esclarece:

[...] o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (Idem, p. 47- 48).

Como é possível perceber, o foco do trabalho da Comissão é, desde o início, difundir novos objetivos à educação, pois, da forma como estava posta, de acordo com a mencionada Comissão, a educação seria incapaz de enfrentar os desafios do novo século, portanto, seria necessário repensar sua utilidade. Assim, novos paradigmas deveriam surgir, objetivando ampliar a ideia de educação:

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2006, p. 90).

Jimenez (2003) compreende que esse modelo de Pedagogia adotado pelos cursos de formação de professores, no Brasil, guarda fortes relações com o modelo de

competências do campo da Sociologia do Trabalho. Assim, o discurso empresarial se mescla ao discurso educacional.

Mencionada autora esclarece:

[...] a competência, mais que o conhecimento ou a informação, poderá garantir a sobrevivência num mundo (e num mercado) em constante mutação. Ao modelo de competências, soma-se a noção de empregabilidade como meta da formação do trabalhador, promovendo, de quebra, a individualização acirrada dos saberes. Ou seja, o discurso dominante alimenta a noção de que cada indivíduo pode e deve aprimorar determinadas competências que o singularizarão, marcando um diferencial competitivo, traduzindo o “*marketing* pessoal” que o distinguirá do conjunto dos demais candidatos [...] (Idem, p. 4).

A Comissão acredita que à educação cabe a tarefa de intermediar o avanço do conhecimento, cujo principal objetivo é oferecer a todos a informação, presumindo que esse acesso seria condição *sine qua non* para que os homens alcançassem a igualdade, bem como a participação da assim chamada *sociedade do conhecimento*.

Como desdobramento das competências descritas no Relatório, encontramos, em primeira instância, a competência do *aprender a conhecer (aprender a aprender)*. Esse tipo de aprendizagem tem como preocupação principal o processo do conhecimento que, segundo seus advogados, nunca se esgota e está articulado a um conjunto de múltiplas oportunidades. Mediante esse conhecimento, o homem adquire mais capacidade de compreender o mundo, além de desenvolver capacidades profissionais adormecidas.

O Relatório aponta, ainda, para a perspectiva de que “o conhecimento é útil e evolui infinitamente”. Enfatiza assim, que é: “[...] “inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinariedade é um engodo”. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral” (DELORS, 2006, p. 91).

A despeito dessas concepções, depreende-se que o conhecimento para as massas pode ser o mais simples possível, afinal o que interessa segundo a asserção de Jimenez (2003, p. 7), é a manutenção “[...] da ordem social, melhor dizendo, a (des)ordem do capital, que, segundo interpretação oposta, está na base dos gigantescos problemas e dificuldades que demarcam o cotidiano do nosso planeta [...]”.

Duarte (2003, p. 12) lembra que o lema aprender a aprender é um engodo na medida em que alega ser “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno

aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas”. O Documento prioriza o método de investigação do conhecimento, valorizando-o mais do que o próprio conhecimento.

O segundo ponto dos quatro propostos pela Comissão é o *aprender a fazer*. Aqui, o imperativo é a questão profissional e os elementos do mundo do trabalho. O trabalhador é visto como aquele que precisa passar da esfera do desenvolvimento de atividades materiais para a esfera da competência profissional.

As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 2006, p. 93- 94).

Assim, para a Comissão, é necessária, ao trabalhador, uma formação que contemple essas aprendizagens, considerando que o mercado exige, nesse momento histórico, de acordo com Rabelo (2004, p. 71-72),

[...] uma competência que articule a qualificação em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco, além da busca de um compromisso pessoal do trabalhador, agora um agente de mudança, pois suas qualidades subjetivas inatas ou adquiridas (saber-ser) se juntam ao saber-fazer.

Para a Comissão,

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 2006, p. 94).

Compreendemos que esse propósito da Comissão não pode contemplar a ideia de educação, delineada nos escritos de Marx, quando este acentua que a educação deve ser ampla, omnilateral:

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente (MARX *apud* MANACORDA, 2007, p. 37).

Nessa conjunção, resta-nos claro que as mudanças operadas em virtude desse modelo de educação objetivam atender às exigências do mercado, passando ao largo do conceito de educação trabalhado por Marx, atendendo, conforme nos indica Jimenez

(2003, p. 7), “[...] à ótica idealista, a complexa questão da individualidade humana é metafísica e categoricamente concebida como uma simples e gratuita condição de ser. Sem relação com a história de sua espécie. Sem relação com a origem, contingência ou destino social traçado no jogo das relações de classe”.

Aprender a viver juntos é a terceira competência e, nas palavras da Comissão, “representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”. São postulados nessa competência elementos que dizem respeito à ordem, à forma pacífica de resolver os problemas sociais, proporcionando uma educação que busque reduzir e, por que não dizer, liquidar com os conflitos sociais, já que a cultura de paz é divulgada como redentora dos males da sociedade. Assim, Delors (2006, p. 96-97) questiona: “poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?”.

Como resposta a esse questionamento, os representantes da Comissão declaram que a educação é capaz de resolver esses conflitos sociais, fruto das atividades econômicas dos países. Nesta perspectiva, compreende-se, de acordo com o Relatório, que os preconceitos e hostilidades devem ser superados, almejando alcançar a interdependência dos povos, por meio da cooperação.

Importa entender que, diante do quadro econômico, político e social que temos, há uma limitação verdadeira imposta à sociedade, que, por sua vez, é marcada pela compra e venda da força de trabalho, impossibilitando essa cooperação divulgada pelo Relatório.

Diante do quadro das relações internacionais que se configuram no presente, marcado pelo acirramento do imperialismo globalmente dominante, como esperar que o desenvolvimento tecnológico e a intensificação das comunicações irão criar automaticamente a percepção crescente da interdependência entre os povos, quando o próprio avanço tecnológico tende, indubitavelmente, a tornar tal interdependência ainda mais desigual, reforçando o poderio dos países do capitalismo central, sob o predomínio incontestável de um sobre todos! (JIMENEZ e MAIA, 2004, p. 119).

Os relatores da Comissão insistem em afirmar que a educação deve desenvolver elementos que perpassem essa natureza conciliatória e voluntarista, desconsiderando uma gama de elementos de natureza ideológica, que, de acordo com Jimenez e Maia (2004), são impossíveis de vencer.

A quarta e última dimensão está relacionada ao *aprender a ser*⁷⁴, ambicioso princípio que guarda fortes ligações com os ideais da Psicologia Comportamental, cujo princípio básico é elevar a educação à condição de formadora “do desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo” (RABELO, 2004, p. 76). As pessoas formadas dentro desta dimensão seriam autônomas e críticas, além de compreender o mundo e agir nele de forma honesta, responsável e justa.

A Comissão recomenda que a criatividade e a imaginação gozem de amplo respeito, por fazerem parte, de acordo com seus especialistas, de claras manifestações da liberdade humana, seguidas da Estética, da Arte, da Ciência e da Cultura, entre outros.

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e a criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa standardização dos comportamentos individuais [...]. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social – que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, forma capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas (DELORS, 2006, p. 100).

O papel dos professores, no Relatório, recebe um tratamento diferenciado. A essa questão está dedicado um capítulo inteiro, intitulado “Os professores em busca de novas perspectivas”. Aos professores é creditado o poder de desenvolver os indivíduos, fazendo-os atuar de modo mais significativo, contribuindo para a dominação do fenômeno da globalização e favorecendo a coesão social.

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. (Idem, p. 152-153).

Segundo a Comissão, esse conjunto de atribuições, poderá melhorar a qualidade da educação, sendo que, para tanto, seja necessário “melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores” (DELORS,

⁷⁴ Conforme informamos no início do capítulo, este princípio já é desenvolvido, desde 1972.

2006, p. 153). Nesta perspectiva, são delineados parâmetros para guiar os processos de formação de professores. É importante revelar que, no Relatório, os processos de formação de professores estão condicionados a determinados modelos, coerentes com as exigências da Comissão:

Dentro de parâmetros razoáveis, que pode a sociedade esperar dos professores? Em termos realistas, que exigências lhes podem ser feitas? A que contrapartidas podem eles aspirar – condições de trabalho, direitos, estatuto na sociedade? Quem pode vir a ser bom professor, como descobrir uma pessoa dessas, formá-la e fazer preservar a sua motivação, assim como a qualidade do seu ensino? (Idem, p. 153).

A Comissão afirma que os problemas sociais não podem mais ser deixados “à porta da escola”. Com isso, convida todos os professores a enfrentar esses problemas e informar os alunos sobre diversas questões sociais, tais como tolerância e controle de natalidade, por exemplo, além de reunir elementos para a obtenção de sucessos em áreas em que muitas instituições já falharam.

Os problemas da sociedade [...] não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino [...]. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar esses problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais [...] (DELORS, 2006, p. 154).

Assim sendo, nos questionamos sobre a incoerência do Relatório. Como pode um professor preencher essas lacunas apontadas pela Comissão, uma vez que nem o conjunto das políticas públicas pôde alcançar? Conforme está posto no Relatório, porém, aos professores é dada a tarefa de superar os problemas e corrigir as mazelas sociais. De acordo com as palavras da própria Comissão, “não se deve, por exemplo, servir de justificativa aos que culpam as políticas de educação, tidas como más, de todos os males da sociedade”.

Martins (2007, p. 12), em sentido contrário, alerta sobre os problemas desta troca de papel do professor:

Verifica-se, nessa orientação, uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço concedido à formação teórica, metodológica e técnica.

Ainda para a Comissão, os professores devem atuar na aprendizagem do aluno, deixando de ser um “solista” para ser um “acompanhante”. Seu papel, conquistado ao longo da história da humanidade, deixa de ser aquele que transmite conhecimento para

ser aquele que “ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos” (DELORS, 2006, p. 155).

Nessa conjunção, percebe-se que o professor ganhou, de acordo com os postulados da Comissão, nova função: a de guia intelectual, pois ele deve demonstrar “grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (Idem, p. 155).

É compreensível, nesse quadro, a ideia de que aos professores da educação básica, nesse momento histórico, sejam atribuídas tantas funções e “oferecidas” tantas oportunidades de melhoria, pois eles são os concretizadores das reformas educacionais e, para tanto, precisam se sentir parte do processo, compreendendo que, sem a “mágica” presença dos professores, não há nenhum tipo de reforma. Nessa perspectiva, questões salariais perdem o sentido; afinal, o bom professor trabalha por amor, porque deseja uma sociedade justa e fraterna, mesmo sem receber um bom salário, pois, de acordo com as recomendações da Comissão, as discussões entre professores e autoridades responsáveis pela educação, deveriam ultrapassar “[...] as questões salariais e as condições de trabalho [...]” (Idem, p. 156).

De acordo com o temo exposto, depreende-se que O “Movimento de Educação para Todos” assumiu, desde a Conferência de Jomtien, o compromisso com a universalização da educação básica, cujas metas principais expressam esse cuidado com a educação, conforme podemos visualizar no quadro 1:

QUADRO 1: OBJETIVOS E METAS DEFINIDAS NA CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS EM JOMTIEM (1990):

METAS	DETERMINAÇÕES
Meta 1	Expansão da assistência e das atividades da primeira infância;
Meta 2	Acesso universal à educação primária até o ano 2000;
Meta 3	Melhoria dos resultados da aprendizagem de modo que uma determinada parcela alcance ou ultrapasse um certo nível de ganhos de aprendizagem desejada;
Meta 4	Redução da taxa de analfabetismo dos adultos, no ano 2000, para metade do nível de 1990;
Meta 5	Ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação a outras competências para jovens e adultos;
Meta 6	Aumento da aquisição por parte dos indivíduos e das famílias de conhecimentos, capacidades e valores necessários para viverem melhor e conseguirem um desenvolvimento racional e sustentável.

Fonte: UNESCO, 2009.

Estes objetivos necessitaram desdobrar-se em diferentes metas, editadas e reiteradas nas declarações que sucederam à de Jomtien. Entre estas estão as Declarações de Nova Delhi (1993), Dakar (2000), Cochabamba (2001), Tirija (2003) e Brasília (2004). Na Declaração de Nova Delhi, ocorrida em 1993, na Índia, é reiterado o compromisso dos governantes⁷⁵ com a Educação para Todos:

1. Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (UNESCO, 1998, p. 2).

Assim como a Conferência de Jomtien, a Declaração de Nova Delhi estabelece, também, o ano de 2000 como limite para a realização das metas definidas desde a Conferência de 1990.

QUADRO 2: OBJETIVOS E METAS DEFINIDAS NA DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI (1993):

ESTRATÉGIAS	DETERMINAÇÕES
Estratégia 1	Garantir a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades;
Estratégia 2	Consolidar esforços dirigidos à educação básica de jovens e adultos proporcionada por entidades públicas e privadas, melhorando e ampliando nossos programas de alfabetização e educação de adultos;
Estratégia 3	Eliminar disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e lingüísticas, e distância geográfica;
Estratégia 4	Melhorar a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério;
Estratégia 5	Atribuir a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis;
Estratégia 6	Mobilizar todos os setores de nossas sociedades em prol da educação para todos, endossando por este instrumento o Projeto de Ação que acompanha esta Declaração e nos comprometendo a revisar nosso progresso a nível nacional e a compartilhar nossas experiências entre nós e com a comunidade global.

Fonte: UNESCO, 1998.

⁷⁵ Líderes de nove países em desenvolvimento: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

No ano 2000, os governos de 180 países e os representantes de 150 ONGs voltaram a se reunir em Dakar-Senegal⁷⁶ para realizar uma avaliação da década 1990 - 2000 e elaborar novos objetivos e metas para os anos vindouros, fixando o ano de 2015⁷⁷ como data-limite para o alcance dos objetivos estipulados.

QUADRO 3: OBJETIVOS E METAS DEFINIDAS NA DECLARAÇÃO DE DAKAR (2000):

METAS	DETERMINAÇÕES
Meta 1	Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
Meta 2	Assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
Meta 3	Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida.
Meta 4	Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015.
Meta 5	Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
Meta 6	Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Fonte: UNESCO, 1998.

A reedição das metas em Dakar foi justificada pelo fato de que, segundo avaliação da UNESCO, ainda existiam, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças analfabetas, além de 880 milhões de adultos na mesma situação. Para tanto, era necessário reafirmar o compromisso de todos os países no sentido de assegurar que as necessidades básicas da aprendizagem fossem efetivadas com urgência.

Vale destacar, também, o forte apelo que a Declaração de Dakar faz à sociedade civil e as organizações não governamentais no sentido de “unir forças”, principalmente, as internacionais, para gerir os recursos disponíveis para a educação.

⁷⁶ A Reunião da Cúpula Mundial de Educação realizou-se em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000.

⁷⁷ No Brasil, a data-limite de 2015 foi alterada para o ano de 2022, quando ocorrerá o bicentenário da Independência.

Os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe⁷⁸, a pedido da UNESCO, reuniram-se VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação (PROMEDLAC VII)⁷⁹, objetivando realizar trabalhos voltados para tornar a educação prioridade nas agendas desses países.

Os governos da América Latina e do Caribe reiteraram o compromisso com o Projeto da Educação. Assim, a Declaração de Cochabamba tem como principal objetivo:

Queremos que a nossa educação se fortaleça mediante uma firme fundamentação na possibilidade do aprender a ser, fazer, conhecer e viver em conjunto, absorvendo ao mesmo tempo como um fator positivo nossa rica diversidade cultural e étnica (DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA, 2001, p. 3).

Os ministros reunidos em Cochabamba reconhecem que obtiveram avanços em relação ao Projeto Principal de Educação para Todos, definido em Jomtien, porém, são unânimes em apontar muitas dificuldades em relação à melhoria e à qualidade da eficiência da educação, considerando que ainda são muito altas as taxas de repetência e evasão. Assim, permanece a prioridade de elevar o ensino fundamental, alcançando todos os meninos e meninas em idade escolar para que esses sejam matriculados e permaneçam na escola.

A Declaração de Tirija, ocorrida em 2003, na Bolívia, no XIII Congresso Ibero-Americano de Educação, afirmava que “Os desafios estabelecidos pelos novos cenários políticos, culturais, sociais e econômicos exigem uma redefinição e atualização dos enfoques da educação [...]” (DECLARAÇÃO DE TIRIJA, 2003, p.1).

Novamente, à educação foi atribuída fundamental importância, visto que os governantes dos países reunidos enfatizaram o papel da escola e o desempenho dos professores como determinantes na resolução dos problemas da escola e da baixa aprendizagem dos alunos. Os professores, nesse contexto, foram designados à “construção de novas estratégias educacionais que respondam aos desafios do mundo globalizado, o que requer assegurar sua formação permanente, motivação e adequada remuneração” (DECLARAÇÃO DE TIRIJA, 2003, p.1).

A citada Declaração alerta, também, para os desafios do trabalho infantil, da discriminação, da evasão escolar, além do analfabetismo. Neste documento, a educação

⁷⁸ Reuniram-se em Cochabamba, Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001.

⁷⁹ Tratamos sobre esse tema no início do capítulo.

aufere mais uma vez destaque, pois, para os governantes, a educação poderia impactar economicamente no mercado, concorrendo para a abertura de empregos, além do desenvolvimento econômico.

De 8 a 10 de novembro de 2004, em Brasília, aconteceu a Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, contando com a participação de chefes de Estado, ministros, dirigentes de organismos internacionais que se dirigentes de organizações não governamentais e funcionários de alto nível de agências internacionais que se reuniram a convite do Diretor-Geral de UNESCO⁸⁰. A reunião da cúpula definiu metas e objetivos a serem alcançados, bem como alertava para os perigos da não-execução dessas metas:

Alertamos à comunidade mundial, em particular aos líderes dos governos dos países desenvolvidos e em desenvolvimento e das organizações multilaterais e bilaterais para o fato de que não alcançamos nossa meta de assegurar um número igual de meninas e meninos na educação fundamental e básica antes de 2005. Além disso, a menos que sejam tomadas novas e corajosas medidas para lidar com uma gama de desafios que impedem o acesso à educação para aqueles que estão fora da escola e a menos que asseguremos uma educação sensível à questão de gênero, de boa qualidade e com oportunidades iguais para todos, também corremos o risco de não alcançarmos a meta de igualdade de gênero e educação primária universal em 2015, assim como todas as metas restantes de Educação para Todos (EPT). Temos que assegurar que esta situação seja completa e urgentemente abordada em 2005, em particular na Assembléia das Nações Unidas sobre a Declaração do Milênio, na reunião dos países de G8, na União Africana, e no Fórum Econômico Mundial (DECLARAÇÃO DE BRASÍLIA, 2004, p. 1).

Esta Carta dispensa atenção especial aos professores; à questão do gênero e educação de meninas; e aos recursos financeiros. Para tanto, o referido documento ensina que, somente com o melhoramento das oportunidades de desenvolvimento profissional, além da melhoria das condições de trabalho e da carreira, é que se pode atrair bons professores, evitando que a profissão se esvazie.

Assim, o mencionado documento assevera que, para se alcançar os objetivos almejados, é preciso

Assegurar que as habilidades dos professores atendam aos padrões nacionais e, para tanto, estabelecer apoio para a capacitação inicial e em serviço. Garantir que todos os professores tenham formação específica para trabalhar com crianças tanto em ambientes tradicionais quanto não tradicionais (Idem, p. 3).

Vale observar que esse documento apresenta forte dependência financeira aos organismos internacionais, cujo objetivo principal é de “[...] construir uma parceria

⁸⁰ Koïchiro Matsuuro.

clara, forte e sustentável entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento para acelerar os progressos em direção às metas do EPT [...] (Idem, p. 3).

As declarações citadas apresentam, de forma explícita, assim como veladamente, determinações que recaem exatamente sobre as políticas de formação de professores dos países periféricos. Desse modo, encontraremos nos documentos citados trechos especialmente dirigidos a essa temática.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. [...] É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações (DELORS, 2006, p. 152, 153).

[...] que o papel dos professores é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. Enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva continuará a ser um fator urgente e fundamental [...] (DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA, 2001, p. 3).

Comprometemo-nos a elaborar e a executar planos a longo prazo com o objetivo de fortalecer políticas de valoração, formação permanente e desenvolvimento profissional docente e, para isso, encomendamos à OEI desenvolver, em consulta com os países a proposta de um Plano de Governo que assuma este compromisso [...] Comprometemo-nos a fortalecer políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente [...] (DECLARAÇÃO DE TIRIJA, 2003, p. 2).

Reconhecendo o papel crítico e essencial dos professores em assegurar que os cidadãos do mundo estão preparados para o presente e o futuro, os governos devem: Criar estruturas efetivas de diálogo envolvendo educadores, especialmente os professores e suas organizações representativas de forma a construir um consenso sobre a forma de melhorar a qualidade da educação. Melhorar o status, as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e as oportunidades de desenvolvimento profissional para professores e desenvolver estruturas salariais apropriadas de forma a atrair e reter um grupo de educadores de boa qualidade e ajudar a evitar o problema de migração docente. [...] Considerar a adoção de códigos de ética específicos a cada país para a profissão docente em diálogo com todos os protagonistas. [...] (DECLARAÇÃO DE BRASÍLIA, 2004, p. 3).

Percebemos que, nas declarações de Cochabamba, Tirija e Brasília, há um apelo ainda mais forte ao conjunto dos educadores no sentido de que estes são imprescindíveis para a reconstrução dos elementos indispensáveis à vida social, assim como às relações interpessoais. O papel conferido aos professores, segundo tais documentos, é de colaboradores das reformas educacionais, uma vez que, sem estes agentes, conforme determinam o Banco Mundial e a UNESCO, não é possível haver nenhuma reforma exitosa.

Ao que nos parece, esse direcionamento retrata o caráter perverso das atuais políticas de formação docente, à medida que transfere para os professores responsabilidades que estão muito além do alcance desses sujeitos, provocados pela completa ausência de políticas públicas sérias voltadas para a área educacional que contemplem os verdadeiros anseios da classe trabalhadora.

Concordamos com Mendes Segundo (2007, p. 138), quando a autora assinala que essas políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para o ensino fundamental, passaram a ganhar maior representatividade, obrigando os governantes dos países pobres a assumir compromissos em nome das mudanças que os organismos internacionais determinavam:

A Conferência de Jomtien representa um marco nas determinações sobre educação em todo o mundo, principalmente nos países pobres. Vale destacar que, em nome da obtenção dos acordos firmados em Jomtien (1990), algumas ações foram implementadas nos países em que a universalidade do ensino fundamental se representava como problema. Assim sendo, como princípio operativo, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária, a segurança, a paz e a sustentabilidade econômica deveriam seguir a agenda de Educação para Todos.

Concomitantemente ao conjunto de transformações ocorridas ao longo desse período, vieram à tona discussões de conceitos como profissionalização docente, qualificação, competências, autonomia, entre outros, assim como a introdução de novos paradigmas – professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor investigador – que passaram a nortear a formação de professores. A propósito de um desses paradigmas, vejamos o que diz Pimenta (2002, p. 18):

De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Marin *apud* Facci, (2004, p. 37), acerca da disseminação de “novos conceitos”, assim se posiciona:

[...] na “era do conhecimento”, o conceito de profissionalização deve estar associado à idéia de competência, em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes num campo de ação mais amplo.

A despeito desse período, Freitas (2004) realiza uma lúcida crítica ao processo educacional brasileiro que, segundo ela, se encontra atrelado às competências que devem ser elaboradas pelos alunos. Há um convite da sociedade aos professores para que eles possam engrossar a fila daqueles que veem a educação como preparadora para o mercado. Esses mesmos docentes são convocados a lutar

para que os alunos estejam aptos a aproveitar as oportunidades que o mundo do trabalho oferece.

Para tanto, a educação se apresenta cada vez mais distante da concepção de formadora do homem livre, emancipado. Nessa perspectiva, ela aufere a dimensão de formadora de competências e passa a ser a principal defensora dos ideais capitalistas, além de apresentar, paulatinamente, elementos que atestam o seu empobrecimento. Nesse quadro, a educação passa a ser usada para conformar os indivíduos aos ditames do capital, demonstrando, assim, o empobrecimento a que foi submetida, nos últimos tempos. Oliveira (2004, p. 1130 -1131) ilustra:

A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (Delors, 1998). Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implementam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.

Saviani (2003) indica que a tarefa da escola é a de reproduzir, em cada indivíduo singular, a humanidade constituída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, contrariando a lógica da “sociedade das ilusões”⁸¹, que fraciona o saber, além de propagar a noção de que o futuro está nas mãos daqueles que sabem sair, com destreza e malícia, das situações que a vida lhes impõe.

Nesse sentido, entendemos ser necessário apreender elementos da lógica que envolve a formação de professor encampada pelas políticas públicas, considerando que essa seria uma contribuição valiosa ao discurso em torno dessa temática no atual contexto histórico, além de auxiliar no desvelamento e na apropriação crítica dos elementos que possam apontar o verdadeiro lugar dos referidos cursos na formação do professor.

⁸¹ Sobre a sociedade das ilusões, é importante citar o estudo realizado por Duarte (2003), onde o referido autor afirma que a chamada sociedade do conhecimento é, na verdade, uma ilusão, cuja função é ideológica.

3 O BANCO MUNDIAL COMO ASSESSOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DESDOBRAMENTOS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Banco Mundial - origem e percurso

Segundo Oliveira (2000), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial – BM, e o Fundo Monetário Internacional (FMI) nasceram durante a Segunda Guerra Mundial na Conferência de *Bretton Woods*⁸², com o objetivo de colaborar na reconstrução dos países devastados pela guerra, embora sua atuação não se tenha limitado apenas a isso.

A criação e organização do Banco Mundial estão ligadas ao fato de que os Estados Unidos da América saíram vitoriosos da Guerra, mas, para manter seu poderio econômico e militar, deveriam fortalecer os parceiros. Para tanto, o Banco se voltou, no momento inicial, para a reconstrução da Europa e do Japão, que se encontravam devastados da Guerra. De acordo com Leher (1998, p. 102), “os Estados Unidos não apenas tinham as credenciais econômicas e militares, mas também a capacidade e a necessidade de imprimir a direção política da nova situação”.

Posteriormente, passou a interferir nas políticas das nações em desenvolvimento, atuando como agência do FMI, a quem cabia a função permanente de monitorar a dívida externa dos países tomadores de empréstimos. Observa-se que as orientações desses organismos vêm, ao longo dos tempos, se impondo aos países subdesenvolvidos, especialmente os da América Latina.

O Banco Mundial, ou Bird, é um organismo internacional que de acordo com seu convênio foi criado com a finalidade de contribuir com a reconstrução e o desenvolvimento dos territórios membros, estimular o investimento estrangeiro privado mediante garantias e participações em empréstimos e outros investimentos; promover o crescimento equilibrado e de largo alcance do comércio internacional; dirigir suas operações com a devida atenção aos efeitos que os investimentos possam ter na situação econômica dos territórios dos membros e, no período pós-guerra, contribuir para que a transição da economia de guerra para a economia de paz se efetive sem contratempos (SANTOS e AMORIM, 2004, p. 198).

Quanto ao FMI, Sabbi (1991, p.15 - 16) define como sendo

[...] um organismo internacional criado para promover a estabilidade cambial no comércio entre os países-membro, além de fomentar a cooperação econômica-financeira entre as nações e prover o aumento dos níveis de emprego e de renda, assim como melhorar a qualidade de vida das populações dos países- sócios.

⁸² Realizada em 1944, a Conferência de *Bretton Woods* foi o marco que estabeleceu o dólar dos EEUU como padrão, em substituição ao ouro.

Embora tenham sido criados com o objetivo de desenvolver funções complementares, houve, naquele período, o estabelecimento da divisão de tarefas entre os dois organismos. O FMI ocupar-se-ia dos problemas de liquidez internacional e ao BM caberia a função de assistir, financeiramente, os países-membros. Leher (1998, p. 106) destaca a noção de que,

Neste contexto, competia ao FMI as políticas monetária, fiscal e cambial de curto prazo e o monitoramento da dívida externa. Em suma, o fardo de velar pela estabilidade das moedas e pelo financiamento conjuntural dos balanços de pagamentos. As prioridades de atuação do Banco Mundial incluíam empréstimos para infra-estrutura, gastos públicos, políticas de preço e aperfeiçoamento da eficiência de uso dos recursos pelos países tomadores.

Ao longo dos tempos, FMI e BM têm se tornou cada vez mais articulados, passando a ter “praticamente a mesma finalidade” (MENEZES, 2003). Para o referido autor (2003, p. 33), ambos, foram desde a criação,

[...] forjados como instrumento da dominação americana, que se diferenciou da dominação inglesa pelo caráter multilateral que encobria sua essência, disfarçado de benfeitor mundial, ou seja, encobriam seu caráter de propagador do interesse do capital financeiro.

Atualmente, o Grupo do Banco Mundial conta com a participação de 189 países e é formado por instituições estritamente relacionadas e funcionam sob uma única presidência: a) BIRD⁸³ – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento; b) AID⁸⁴ – Associação Internacional de Desenvolvimento; c) IFC⁸⁵ – Cooperação Financeira Internacional; d) AMGI⁸⁶ – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos; e) CIADI⁸⁷ – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos.

Quanto à gestão do BM, podemos dizer que os Estados Unidos possuem um enorme peso, considerando que, dos 189 países mutuários, cinco deles detêm o controle do poder nas decisões e votações, isso porque o estatuto do Banco assegura que a influência dos países nas votações deve ser proporcional ao aporte de capitais. Compreende-se, dessa forma, que esses países terminam por definir as políticas que serão impostas pelo BM aos governos dos países subdesenvolvidos.

⁸³ O BIRD proporciona empréstimos e assistência financeira para o desenvolvimento de países de rendas médias e que apresentem bons antecedentes de créditos.

⁸⁴ A assistência da AID concentra-se nos países mais pobres, aos quais realiza empréstimos sem juros.

⁸⁵ Esta associação promove o crescimento no mundo em desenvolvimento pelo financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas.

⁸⁶ Estimula investimentos estrangeiros nos países em desenvolvimento, proporcionando, também, assistência no sentido de ajudar os países a divulgar informações sobre oportunidades de investimentos.

⁸⁷ Enseja instalações para a resolução de disputas referentes a investimentos entre investidores estrangeiros e seus países anfitriões.

Segundo dados do Banco Mundial, o maior acionista, com direito a 16,41% dos votos, é os Estados Unidos, logo depois aparecendo o Japão com 7,87%, sendo seguido pela Alemanha (4,49%), Reino Unido (4,31%) e França (4,31%). Cada país possui um representante ocupando o cargo de diretor executivo. Os maiores acionistas designam, individualmente, um Diretor Executivo e os outros países são representados por 19 diretores executivos. Assim 24 diretores compõem a Diretoria Executiva, cuja principal função é supervisionar negócios, revisar os empréstimos e as garantias, além de rever as estratégias de apoio aos países, assim como as decisões financeiras e os empréstimos.

É possível observar que o BM vem, ao longo dos anos, mudando seu foco de atuação, porém perpetuando os mesmos objetivos: “defesa dos interesses capitalistas” (SANTOS E AMORIM, 2004, p. 149).

Conforme nos mostra Soares (1996, p. 17), ao longo de mais de 50 anos de empréstimos, envolvendo bilhões de dólares, a ação do BM é vista, de maneira geral, como algo muito negativo, pois:

[...] financiou um tipo de desenvolvimento desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta.

Cumpre, portanto, registrar a trajetória de incursão do Banco Mundial e do FMI nas economias e políticas dos países periféricos, especialmente no Brasil. Aprender esses elementos é relevante para dimensionar a atuação desses organismos na educação e nas políticas de formação de professores no Estado do Ceará, especialmente o Programa MAGISTER.

Somente em 1950, o Banco Mundial passou a atuar como Banco propriamente dito, trabalhando junto ao financiamento dos países em desenvolvimento. Soares (1996) informa que, até 1956, as operações do Banco concentravam-se, exclusivamente, nos países europeus.

Nos anos seguintes, o raio de atuação do Banco passou a atingir países da América do Sul, que começaram a vivenciar um rápido processo de industrialização. Esse campo de investimento é considerado como fator de enorme importância pelos capitais privados, internacionais e nacionais. Assim, Soares (1996) expressa que cerca de 70% dos empréstimos, nesse período, tinham como alvo setores de energia e transportes.

Os anos de 1968 a 1981 foram marcados pela gestão do presidente Robert McNamara⁸⁸, que considerava a pobreza extrema culpa dos governantes. Segundo esse empresário, a pobreza desapareceria conforme o desenvolvimento econômico. Leher (1998, p.116) assevera que este “não tinha a mentalidade de um banqueiro”, antes, de um estrategista que via na “persuasão” uma forma de conseguir atingir os objetivos que a guerra não alcançou: manobrar os países subdesenvolvidos no sentido de controlá-los.

Essa administração ficou marcada pelo excessivo “zelo” com a pobreza, motivando o redirecionamento na distribuição dos empréstimos. “Se no decênio anterior 58-68, 70% dos empréstimos destinaram-se à infra-estrutura, no decênio seguinte esse percentual caiu para cerca de 37%, a agricultura passou para 27%, a indústria, para 18%, e os setores sociais, para 12,8%” (SOARES, 1996, p. 19).

Assim, paulatinamente, de acordo com as ordens de McNamara, o Banco foi incluindo o setor social nos seus créditos, como alerta Fonseca (1998, p.4), “mais como estratégia política do que por justiça social”.

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. **Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência.** A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (MCNAMARA, 1972, p. 1070- grifos nossos).

É evidente a preocupação do Banco: conter os atos revoltosos que poderiam perturbar o sossego dos países ricos, uma vez que, nesse período, eclodiram, no Terceiro Mundo, especialmente na América Latina, inúmeras reações sociais à dominação imperialista. Nas palavras do Diretor do Banco resta claro que esses cuidados com a pobreza têm como objetivo principal resguardar a segurança e a estabilidade do estilo de vida ianque.

Importa lembrar que essas benesses oferecidas pelo Banco Mundial têm um objetivo:

A suposta preocupação do BM com os problemas sociais não significa que esse esteja imbuído de caráter humanitário ou de compreensão de que as riquezas são produzidas pelos homens no seu conjunto, devendo ser entre

⁸⁸ Robert Strange MacNamara: empresário e político estadunidense e secretário de defesa dos Estados Unidos (1961-1968), além de presidente do Banco Mundial (1968-1981).

eles distribuídas, mas significa uma preocupação em resguardar a estabilidade do mundo ocidental, tendo em vista que um número muito elevado de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza constitui uma ameaça para hegemonia dos grandes países capitalistas (SANTOS, 2002, p. 37).

Na década de 1970, o BM passou a privilegiar o setor social, reduzindo o favorecimento aos projetos de infraestrutura física, até então alvo de seus financiamentos. A “menina dos olhos” do Banco passa ser o setor agrícola, considerado como fundamental na contenção do crescimento da pobreza. Começa a ter acesso aos créditos do Banco o setor social, especialmente a educação, isso porque essa instituição alterou seu conceito de desenvolvimento, incorporando a máxima de que “o crescimento econômico será considerado como condição necessária, mas não suficiente para garantir distribuição mais justa da riqueza” (FONSECA, 1996, p. 231).

Na realidade, essa mudança de foco atende ao interesses do Banco “como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa” (FONSECA, 1997, p. 46).

3.2 A prioridade no discurso do Banco Mundial - educação básica

Em 1974, o BM passou a priorizar o ensino das quatro primeiras séries, iniciando aí um ciclo de investimento na educação básica, defendendo a responsabilização do Estado apenas nessas quatro séries, apontando como saída a privatização dos demais níveis educacionais, ensejando, dessa forma, a mercantilização do ensino superior.

A análise aqui efetivada possibilita compreender que o ensino fundamental se tornou prioridade, de acordo com os documentos do BM, porque o verdadeiro objetivo do Banco é o “alívio à pobreza”, mediante a promoção de serviços sociais básicos para os pobres, como educação primária, saúde, planejamento familiar, entre outros.

As pesquisas realizadas por diversos estudiosos - Coraggio (1992), Fonseca (1996), Soares (1996), Oliveira (2000) e outros - nos informam que os esforços e investimentos do BM concentrados na área educacional têm como foco principal o ensino fundamental, por considerar esse nível de ensino suficiente para a manutenção da hegemonia do sistema capitalista.

Na década de 1980, o BM consolidou sua política neoliberal, aproveitando-se do endividamento dos países latino-americanos e das suas dificuldades em pagar suas

dívidas. Os traços mais fortes dessa empreitada evidenciam-se nos documentos direcionados às políticas educacionais, priorizando a educação básica em detrimento dos demais níveis, especialmente da educação superior, conforme atesta Carnoy (1992, p. 62): “O ensino superior representa um nível de estudo muito dispendioso, enquanto a educação básica exige gastos relativamente menos elevados”.

Não é sem motivos que o BM passou de instituição financeira para formuladora de políticas para a educação dos países subdesenvolvidos, vinculando-os cada vez mais aos seus interesses.

Conforme as orientações do Banco Mundial, a educação básica, entendida como ensino fundamental, deve ser fornecida gratuitamente. Essa gratuidade não alcança, porém, os outros níveis e modalidades, incluindo a educação superior e a educação profissional “que deve ser deixada para provedores privados e para treinamento em serviço” (OLIVEIRA, 2000, p.111). Dessa perspectiva, a educação fica subordinada ao pagamento de valores que deverão ser estipulados pelas instituições provedoras desse serviço.

A Educação Básica deve ser fornecida gratuitamente, mas a educação secundária e a superior devem estar sujeitas a pagamento de taxas. A prioridade é dada à escola formal; no entanto, no relatório tanto a escolarização não-formal quanto a formação profissional são relegadas em favor do estímulo ao investimento em Educação Básica. A prioridade no investimento em Educação Básica é justificada segundo argumentos que se referem à necessária justiça social e à educação como um direito humano (Idem, p. 112).

Reforçando a tese de que a educação superior deve ser paga, encontramos em Carnoy (2002, p. 63) o seguinte discurso:

O principal argumento em favor da privatização dos níveis de ensino superior é que, simplesmente, numerosos países não poderão financiar a expansão do ensino secundário e superior com fundos públicos, considerando o aumento previsível dessa demanda. Assim, para que o ensino possa se desenvolver nesses níveis, os países em desenvolvimento deverão contar com a contribuição das famílias para financiar, a título privado, uma grande parte dos gastos com a escolaridade.

A partir de então, a educação básica torna-se parâmetro de eficiência e equidade. Importa entender que, aos poucos, o Banco substitui o termo “igualdade” por “equidade”.

Economistas reconhecem a importância da justiça distributiva e, tipicamente, juntam todos os seus aspectos sob o termo *equidade*. No entanto, a preocupação nuclear será o quanto eficiente a educação fará uso dos escassos recursos, de forma a produzir resultados cognitivos, os quais, por sua vez, melhorarão a produtividade do trabalho (LAUGLO, 1997, p. 31).

Nessa perspectiva, equidade diz respeito à ação individual, depende da competência de cada um em conseguir ocupar seu espaço na sociedade, negando a importância da coletividade. Para este fim, nada mais propício do que o investimento em educação básica, uma vez que, segundo Carnoy (1992, p. 5), para o Banco Mundial, a educação básica

[...] cria famílias mais saudáveis que podem, por sua vez, educar melhor suas crianças. Uma educação de qualidade aumenta a produtividade econômica, desenvolve um moral social e psicológico mais elevado e proporciona um senso maior de participação social e política, à medida que a população conquista seus direitos. Essa participação gera um desenvolvimento mais profundo, abrindo caminhos para mudanças estruturais de longo prazo, sustentadas pela capacidade das pessoas de melhorar suas próprias vidas.

Ao discorrer sobre o ensino primário, Leher (1998, p. 209) assevera que este nível passou a ser visto como “capaz de incrementar a produtividade do trabalhador, bem como a equidade social, com a vantagem de ser mais flexível e, portanto, de permitir futuras requalificações”.

A preocupação com a erradicação da pobreza leva o Banco Mundial a recomendar uma política de focalização de investimentos na educação primária e primeiro ciclo da escola secundária. Para melhor equacionar os problemas de baixa taxa de escolaridade nos países que contam com recursos escassos, o documento citado propõe um planejamento participativo, descentralizado, onde haja menos administração por estruturas burocratizadas e centralizadas e mais por um gerenciamento com vistas a objetivos e resultados, além de encorajar a busca de financiamentos na iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2000, p. 113).

Ancorado nessa perspectiva, o BM sustenta o argumento de que a educação é a principal fonte de desenvolvimento do mundo contemporâneo, sendo imprescindível ao homem saber ler, escrever e calcular, especialmente no mundo tecnológico. Por este prisma, a alfabetização teria valiosa importância, pois por meio desses saberes a humanidade poderia participar da cultura geral.

Considerando que o desenvolvimento e o bem-estar humano dependem mais do que nunca da acumulação, processamento e utilização de conhecimentos e que a educação básica é o principal veículo de comunicação da leitura, da escrita e do cálculo, de geração a geração, essa educação tornou-se um direito universal em todas as sociedades. As pessoas não podem integrar-se às instituições social e economicamente modernas, ao sistema mundial de informação e não podem desenvolver sua plena participação política e social sem saber ler, escrever e calcular. Atualmente, não se pode garantir os direitos humanos sem garantir também esse direito universal (CARNOY, 1992, p. 7).

Atesta-se que os organismos internacionais usam esse discurso de desenvolvimento para incentivar os governos a dispensarem cuidados especiais à educação básica, pois a esta poderia garantir a aquisição de conhecimentos básicos de

Leitura e Matemática e isso seria suficiente para os países não ficarem “na contramão do desenvolvimento mundial” (OLIVEIRA, 2000, p. 114).

Além de todas as funções atribuídas à educação, ela se presta, também, segundo a fala dos organismos multilaterais, para melhorar as habilidades e competências dos indivíduos, discurso esse, hoje, amplamente divulgado pelas empresas e inscrito nos documentos que orientam as políticas educacionais brasileiras.

Exemplo concreto do que estamos falando pode ser visualizado em documentos da política educacional brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN⁸⁹ e os Referenciais Curriculares Básicos - RCB⁹⁰, definidores das competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos ao longo da educação básica, aquele em âmbito nacional e este no contexto estadual. Conforme se observa, esses documentos priorizam a definição de marcos, competências e habilidades, sem as quais não seria possível, segundo seus organizadores, alcançar uma educação plena. Para tanto, o discurso passa a excluir, progressivamente, a aquisição dos conteúdos historicamente formulados pelo coletivo da humanidade.

3.3 Documentos norteadores da política de educação básica e formação de professores consoante à imposição do BM

Quanto à relação do Brasil com o BM, vale recordar, é antiga. Em 1949, o País recebeu o primeiro empréstimo do Banco, algo em torno de 75 milhões de dólares. Nos anos de 1949 a 1954, o financiamento atingiu o patamar de 194 milhões de dólares.

⁸⁹Sobre os PCN, é válido assinalar que, de acordo com a política educacional vigente, os componentes curriculares organizados nesses documentos são divididos em áreas, que, embora se reportem a conteúdos de caráter disciplinar, abrem espaço para uma maior permeabilidade entre as diversas formas de conhecimento, permitindo a incorporação de variados tipos de saberes. Além das áreas comuns, são introduzidos os temas transversais, que constituem um elemento novo no currículo. Eles traduzem, de acordo com seus fundamentos, a necessidade de tratamento transversal de questões da vida social na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados, considerando-se os fatores culturais, sociais e econômicos do Brasil. Os fundamentos teóricos dos Parâmetros são o construtivismo e o interacionismo, portanto, os PCN orientam o trabalho desenvolvido na escola, priorizando a formação do conhecimento por parte do aluno e o papel do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento e entre o aluno e seus pares.

⁹⁰Os Referenciais Curriculares Básicos foram elaborados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais Básicos. Os RCB procuram contemplar os marcos dos documentos nacionais, considerando as especificidades locais. Esses documentos foram fundamentais, de acordo com a literatura da SEDUC, na organização do ensino em ciclo e no redimensionamento do telensino, em vigor no Ceará, à época do surgimento desses documentos, pois orientavam o que deveria ser feito em relação às crianças do 1º ciclo que não poderiam mais ser matriculadas nas classes de alfabetização e aos alunos das séries finais do ensino fundamental, cujo trabalho docente era desenvolvido por apenas um professor, o OA (Orientador de Aprendizagem), além do ensino médio, que, a partir de então, passaria a ser de responsabilidade do Estado e deveria ser ministrado nos liceus, cuja proposta política adivinha dos princípios da escola do novo milênio.

Importa, ainda, salientar que, durante longo período, o BM deixou de realizar empréstimos ao Brasil, tanto por questões políticas quanto por discordâncias em relação à política econômica⁹¹.

No período do regime militar, nos anos de 1970, o BM volta a investir no Brasil. Os empréstimos realizados pelo Brasil foram tantos que esse País chegou a ser considerado o maior tomador de recursos do BIRD. Ao longo dessa década, o Brasil manteve uma relação favorável aos interesses do Banco, sendo esse período considerado como “de melhores relações entre o governo brasileiro e o Banco” (SOARES, 1996, p. 32).

Essa façanha não se repetiu na década de 1980, pois “o modelo de ajuste dos organismos multilaterais se revelou incompatível com a complexa estrutura da economia brasileira” (SOARES, 1996, p. 33). No final da década, a parceria entre Brasil e Banco Mundial começou a ruir. Isso porque o Brasil apresentou uma série de problemas⁹² que desagradaram ao Banco. A título de ilustração, vale expor que “de uma participação média anual de 10% no valor total dos empréstimos do Banco no decênio 1980-1988, o Brasil passou para apenas 4,9% no período 1989- 1994, equivalentes a cerca de 1 bilhão de dólares por ano” (Idem, p. 33).

Finalmente, é importante ressaltar que esse período coincidiu com o aprofundamento da dívida externa, pois, como bem nos lembra (Idem, 1996, p. 36), o BM “ao invés de contribuir para o alívio da dívida externa brasileira, tem sido responsável por seu agravamento [...]”.

Conforme o que temos exposto, é importante destacar que os interesses do BM estão voltados à adequação dos países pobres à nova ordem econômica, por meio de um conjunto de reformas cujos objetivos principais consistem na retomada de princípios dos pressupostos liberais, impondo aos países periféricos diretrizes de ajuste estrutural segundo o capital estrangeiro, tais como: corte dos gastos públicos, abertura comercial, aumento das exportações, flexibilização e ingresso de capitais estrangeiros, além de um vasto programa de privatização e desestruturação dos serviços e políticas públicas.

⁹¹ Segundo Soares (1996), no governo Vargas, somavam-se desentendimentos quanto à política econômica adotada e havia fortes desequilíbrios na balança de pagamentos, causando temores no Banco em realizar empréstimos ao País.

⁹² Ingerência dos projetos, atraso no cumprimento dos cronogramas, dificuldades no pagamento e programas de estabilização da economia que, por vezes, desobedeceram as ordens daquele organismo.

Percebemos, ao longo da exposição, como são explícitas as intenções desse organismo: treinar crianças e jovens, tornando-os confiantes e bem-sucedidos para a aquisição de competências, habilidades e valores mínimos necessários ao mercado capitalista. Dessa forma, poderiam contribuir no aumento da produção econômica. É nessa perspectiva que o investimento do BM é direcionado para a educação.

Nesse contexto, a educação se insere de modo a absorver todos os imperativos da crise do capitalismo, além de cumpridora das determinações dos organismos internacionais que regem a educação nos países pobres. Recentemente, de modo especial, desde a década de 1990, grandes modificações ocorreram no cenário político mundial. A organização e a estrutura do sistema educacional, como parte desse contexto, passou por inúmeros ajustamentos.

Essas reformas que pontuaram as agendas dos governos, nesse período, realizaram-se como “elemento do projeto neoliberal da sociedade, num processo histórico de mundialização do capital” (MELO 2004, p. 163).

Vale ressaltar que essa reestruturação ocorre em relação à minimização do papel do Estado no que se refere às políticas públicas. Na área educacional, algumas mudanças passaram a compor o rol das políticas educacionais. Como ilustrativo dessa mudança, podemos citar a Constituição Federal de 1998, fruto do processo de “redemocratização” do País. Desde então, um ideário “libertador” passou a permear as políticas educacionais, culminando na elaboração de uma série de documentos e textos legais, pretensamente transformadores da educação no País.

Na redação original da Constituição Federal, um conjunto de direitos foi inscrito: gratuidade e obrigatoriedade para o ensino fundamental, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; regime de colaboração entre as esferas de governo — União, Distrito Federal, estados e municípios — atribuindo responsabilidades específicas a cada um e gestão democrática do ensino público.

Esse documento explicita a centralidade do ensino fundamental como educação básica necessária e obrigatória, conforme aparece no título VIII, capítulo III, seção I, art.205, como sendo “direito de todos e dever do estado e da família” e que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988).

Não seria demais lembrar que a importância conferida ao ensino fundamental se torna evidente quando percebemos que as orientações desses organismos focam diretamente o desenvolvimento de políticas compensatórias no sentido de preservar a hegemonia do sistema capitalista. Ora, de acordo com essa filosofia, nada mais natural do que “domesticar” o povo com uma quantidade de saber mínimo que os insira numa sociedade globalizada, mas os impeça de compreender os elementos subjacentes a essa lógica.

A educação básica assumiu, conforme já observamos, ao longo dos tempos, centralidade, isso porque os organismos internacionais impuseram e os governos dos países pobres obedeceram. O marco desse compromisso foi a já comentada Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia. Esse evento culminou com a elaboração de um importante documento -- a Declaração Mundial de Educação para Todos -- estabelecendo o compromisso de Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBAS)⁹³ das crianças, jovens e adultos. Essas discussões vinham sendo travadas desde o final da década de 1970 em conferências sobre a educação para a América Latina e Caribe. Os princípios da Conferência de Jomtien eram bem claros:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, artigo 1, p.2).

A partir de então, foi elaborado, conforme recomendação dos governos internacionais e nacionais, o Plano Decenal de Educação para Todos, que deveria ser organizado respeitando as características e o grau de desenvolvimento de cada país. Esse documento antecedeu a LDB, ainda em tramitação no Congresso Nacional, e o Plano Nacional de Educação, previsto na CF/ 1988 (OLIVEIRA, 2000, p. 147).

⁹³O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem advém da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia. As Necessidades Básicas de Aprendizagem são conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades, contemplando as sete situações preconizadas nesse documento: 1. Sobrevivência 2. Pleno desenvolvimento das capacidades; 3. Vida e trabalhos dignos; 4. Participação plena no desenvolvimento; 5. Melhoria na qualidade de vida; 6. Tomada de decisões informadas; 7. Possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004).

De acordo com o documento do MEC (1993, p. 11),

[...] cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação – compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 – e, dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica.

O Plano Decenal de Educação⁹⁴ foi um documento elaborado no ano de 1993 pelo MEC (Ministério da Educação), cujo principal objetivo era cumprir, no período de dez anos (1993 – 2003) as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, conforme já relatada nesse trabalho.

As ideias contidas no Plano Decenal têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação. Nesse sentido, reforçando o que foi afirmado ao longo deste trabalho, a educação fundamental é considerada como redentora dos males, sendo ela a grande responsável pelo salto de qualidade na vida das pessoas que não tiveram grandes oportunidades. Assim, este documento, em consonância com o conjunto das determinações em vigor, nesse período, preconizava um conjunto de conhecimentos essenciais e um mínimo de saberes cognitivos.

Importa assinalar que os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos foram consubstanciados nos documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, quando esta determina a consolidação e a ampliação do ensino fundamental, inclusive responsabilizando o Poder Público por essa tarefa.

O Plano Decenal de Educação estabelece as diretrizes que deverão ser seguidas por todas as instâncias da administração educacional [...]. Sua preocupação inclui mudanças na gestão escolar que sejam capazes de melhorar a escola e as condições de trabalho do professor. O plano limita-se, entretanto, ao campo da Educação Básica para todos, considerada a maior prioridade do momento (OLIVEIRA, 2000, p. 147).

É interessante notar que o plano responde, conforme atestamos, às recomendações do Texto Constitucional, quando este, no capítulo III, art.208, inciso I, determina o ensino fundamental como “obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, na sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Oliveira (1996, p. 147) bem nos lembra que os problemas que envolvem a educação básica são vistos como “uma questão político-administrativa, sob a qual novos procedimentos metodológicos deverão incidir”. Assim, pressionados por um instrumento legal e pela sociedade civil, além dos organismos internacionais, os

⁹⁴ Assinado em fins de 1993 pelo presidente Itamar Franco.

gestores dos sistemas educativos se veem obrigados a assumir os compromissos firmados na Semana Nacional de Educação para Todos⁹⁵.

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (MEC, 1993, p. 12, 13) (Grifos nossos).

Consoante com a afirmação do Plano Nacional de Educação para Todos, as escolas públicas, no Estado do Ceará, têm procurado oferecer essa educação mínima apenas para atender “as necessidades da vida contemporânea”, cujo principal contorno se evidencia por meio de um conjunto de novidades, tais como a criação da chamada “Escola do Novo Milênio”⁹⁶.

Oliveira (2000, p. 148) lembra que as críticas realizadas ao Plano Decenal de Educação para Todos tem como suporte o fato de que o Plano aglutina “um conjunto de intenções que nunca saíram do papel”, cujo raio de atuação atingia apenas a orientação de algumas ações federais. Acrescenta, ainda, a autora que o referido plano serve como elemento descritivo da situação do ensino fundamental, comprovando a tese de que, na prática, foram poucos os benefícios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) promulgada em 20 de dezembro de 1996, figurou como um manual de instrução, cujo principal objetivo era a aquisição de competências e habilidades pelos indivíduos, objetivando promover a uniformização do mercado.

Alguns autores acreditam que o texto legal trouxe alguns avanços e muitas limitações. Demo (1997) pontua como avanço a integração da educação infantil, como parte do organismo educacional, a obrigatoriedade do ensino fundamental. O autor citado percebe também como avanço a ênfase na gestão democrática e a institucionalização da Década da Educação⁹⁷.

⁹⁵ A Semana Nacional de Educação para Todos foi a consolidação das metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos, realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993.

⁹⁶ Escola do Novo Milênio é uma proposta apresentada pela SEDUC como sendo o fundamento de uma escola democrática, cujo currículo contemple o sucesso do aluno. Ainda de acordo com a Secretaria, essa proposta encontra abrigo da LDB 9394/96 e se articula com os princípios da Escola Viva, cujos princípios veremos mais adiante.

⁹⁷ Com a institucionalização da Década da Educação, foi elaborado um documento que determina, por meio de uma série de propostas, os caminhos que a educação brasileira deveria seguir. Essas determinações deveriam ser cumpridas com a publicação da LDB, num prazo de dez anos. São elas: matrícula de todos os educandos no ensino fundamental desde os 7 anos; ofertas de cursos presenciais e a

Vale, ainda, destacar o fato de que, dentre as propostas de inovações da LDB, segundo Nunes (2004) a possibilidade da organização do ensino em ciclo trouxe para o Ceará⁹⁸ uma demanda de cursos de formação de professores bastante intensa, pois os que estavam atuando na rede, em grande parte, não se “encaixavam” na nova organização do ensino.

Como limites ou “ranços”, de acordo com a terminologia usada por Demo (1997), a lei, apesar de perceber avanços, não é inovadora, pois traz uma visão tradicional e não contempla, segundo esse autor, a compreensão de que a aprendizagem é o fim maior, deixando implícita a ideia de que o aluno deve ser aprovado, pouco importando o fato desse indivíduo ter alcançado a aprendizagem. O autor em questão, também diz que há um grande problema relativo à valorização do magistério, pois a formação do professores não é pautada no ensino, pesquisa e extensão, e sim na aplicação prática do conhecimento.

Reforçamos, ao longo do texto, a importância a que é alçada a educação básica, por ser essa a esfera de ensino atingida, primordialmente, pelos cursos de formação de professor, em especial o curso MAGISTER, no caso cearense.

Conforme conhecemos, a nova LDB (9394/96) está estruturada em nove títulos, dividido em capítulos e artigos. Quanto à formação de professores, a lei dedica um capítulo inteiro (Título VI) aos profissionais da educação, observando questões como modalidades da formação, *locus* da formação e o nível de formação previsto para a admissão de professores à educação básica. Vejamos os artigos 61 e 62 do Título VI:

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento de educando, terá como fundamento:

- D) A associação entre teoria e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;
- II) O 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

distância aos jovens e adultos; capacitação para todos os docentes em exercício; todos os estabelecimentos de educação fundamental deveriam se adequar ao sistema nacional de rendimento escolar; buscar mecanismos para transformar as escolas da rede urbana em escolas de tempo integral; os professores deveriam ser habilitados em nível superior ou em escolas normais.

⁹⁸ A política de organização do ensino em ciclo, no Brasil, foi fortemente influenciada pela reforma espanhola.

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A redação do artigo 61 é bastante esclarecedora no que tange à formação em serviço dos professores⁹⁹, característica específica do curso MAGISTER. Os dados estatísticos veiculados, à época, justificavam a necessidade de cursos de formação que contemplassem essa realidade: formar professores em serviço.

Muitos foram os estudiosos que alertaram sobre os perigos desse tipo de formação, pois, de acordo com Machado (2000, p. 227), essas formações “representam um barateamento da formação docente, com repercussões para a valorização profissional, pelo risco de conferirem um caráter meramente instrumental aos cursos de formação mediante a dissociação entre ensino e pesquisa”.

Nesse mesmo sentido, Torres (2001, p. 42-43) denuncia o fato de que a visão distorcida de educação propagada na Conferência de Jomtien, materializada num conceito de formação, reduz ou substitui a sua essência:

A formação instrumental da aprendizagem, orientada pelo mínimo em vez de pelo essencial, estende-se à oferta educativa para os docentes [...]. Como parte do pacote de reforma educativa financiado com empréstimos internacionais generalizou-se nos países em desenvolvimento um esquema que privilegia os programas dirigidos aos docentes em serviço, reduz o tempo e os níveis de exigência da formação/capacitação docente e, em geral, encara a aprendizagem docente mais em termos de treinamento (manejo de um repertório de métodos e técnicas, uso de manuais e textos, instrumentalização das orientações da reforma educativa em curso, etc.) do que de formação ampla, integral e permanente.

Ainda nessa perspectiva, a autora alerta para os riscos que uma formação minimalista, orientada pelos organismos internacionais, pode incidir sobre os cursos de formação de professores, além da absorção desses ideais sem nenhum tipo de reflexão. Nesse sentido, encontramos nos estudos de Donald Schon (1995) e Ken Zeichner (1995) elementos abrigados nas teorias que embasam os cursos de formação de professores, no Ceará.

Podemos encontrar, também, na letra da lei, expressas determinações sobre a formação de professores, tendo como intensa recomendação a formação em serviço:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com

⁹⁹ Segundo o Censo Escolar de 2002, havia no Brasil, nesse período, 2.444.562 professores em exercício. Desse total, 99.715 eram leigos, ou seja, não possuíam habilitação necessária para trabalhar em um determinado nível de ensino.

diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

[...]§ 4º Até o fim da Década da Educação **somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço** (LDB, 1996 - grifos nossos).

O artigo em foco suscitou muitas polêmicas, uma das quais tem como escopo a adequada formação para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, pois a lei é categórica em afirmar que “somente professores habilitados em nível superior” poderão ser admitidos, deixando de mencionar o professor habilitado em nível médio, coberto pela lei no artigo 62, que concede a admissão dos portadores de diploma do curso Normal. Outro ponto nevrálgico desse artigo relaciona-se ao fato de que, a partir da institucionalização da referida lei, houve uma proliferação de cursos de nível superior, muitas vezes sem preparo suficiente, além da cobrança, feita aos profissionais, pela elevação de sua titulação. Freitas (2007, p. 1208) assegura que essa expansão desenfreada deu-se, em especial, “em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades”.

Os censos escolares dos anos de 1996, 1999 e 2002¹⁰⁰ nos oferecem dados nos quais podemos constatar que o número de professores leigos, no Brasil, vem decrescendo a cada ano, em parte pela exigência legal e em parte pelo discurso disseminado no interior das instituições de ensino, obrigando o professor, conforme dissemos anteriormente, a buscar essa suposta melhoria.

No Ceará, de acordo com o censo de 2007, a situação docente da Escola Pública é a seguinte:

QUADRO 4: ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA CEARENSE:

Professores que possuem Fundamental Incompleto	145
Professores que possuem Fundamental Completo	769
Professores que possuem Ensino Médio (Normal/Magistério)	15.268
Professores que possuem Ensino Médio (Normal/Magistério–Específico Indígena)	73

¹⁰⁰ Em 1996, dos professores que atuavam na educação infantil, apenas 15, 1 possuíam nível superior. Em 1999, esse número cresceu para 18,2 e em 2002, chegava a 23, 5. No ensino fundamental, a situação era a seguinte: 43,8 dos professores possuíam nível superior, atingindo 46,9 em 1999, e em 2002, atingindo 52,6. No ensino médio, a situação era um pouco diferente: em 1996, 86,4 já possuíam ensino superior e, em 1999, esse número chegou a 88, crescendo, em 2002, para 89,3.

Professores que possuem Ensino Médio	8.018
Professores que possuem Superior Completo com Licenciatura	45.259
Professores que possuem Superior Completo sem Licenciatura	3.690
Total de Professores Atuantes na Rede Pública	73.222
Demanda por Licenciatura	27.222

Fonte: Educacenso/2007

É relevante registrar os dados que desenham o quadro da formação docente no Brasil e, especificamente, no Ceará, uma vez que, o Curso MAGISTER, objeto de nosso estudo, nasceu da análise desses indicadores.

Conforme expusemos, as demandas para a formação superior têm crescido, desde 2000, atendendo às reivindicações dos organismos internacionais, priorizando a redução dos custos, introduzindo, nessas condições, como nos informa Freitas (2007, p. 1209), “tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior”.

Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001), importa saber que o PNE aprovado negou, substancialmente, o projeto elaborado pelos professores por ocasião do Congresso Nacional de Educação – CONED.

O PNE, de acordo com o documento oficial, tem como principais objetivos: elevar o nível de escolaridade, de forma global, da população; melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais no que diz respeito ao acesso e permanência das crianças e jovens ao ensino público; e democratizar a gestão do ensino público. Com vigência de dez anos, o PNE apresenta uma abordagem que envolve vários temas da educação¹⁰¹, cujos objetivos e metas estão direcionados para as questões dos diferentes níveis e modalidades de ensino, além da formação e valorização do magistério e financiamento da gestão educacional.

Nos dizeres do PNE, a valorização do magistério é fundamental para a elevação na qualidade de ensino, pois, de acordo com o documento “A melhoria da qualidade do ensino”, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação somente

¹⁰¹ Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Especial; Educação Indígena; Magistério da Educação Básica e Financiamento e Gestão.

poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério (BRASIL, 2001, p. 149).

Ao realizar o diagnóstico sobre a situação dos professores, o PNE constata que a profissão se desvaloriza a cada ano e que os cursos de formação de professores nem dão conta dos problemas que envolvem a profissão, tampouco servem como estímulo, ao contrário, tem-se percebido um mal-estar docente muito grande¹⁰².

Assim, o documento informa:

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. **Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa.** É preciso que os professores posam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (BRASIL, 2001, p. 150 – grifos nossos).

Em consonância com os outros documentos¹⁰³ produzidos, nesse período, considera, além da formação do professor, as suas condições de trabalho e de profissionalização, invocando novamente o discurso de que o Poder Público precisa solucionar esse problema, passando ao largo de questões como a precarização do trabalho docente e o financiamento destinado a essa área.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição é um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependendo nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 154).

Conforme temos percebido, o discurso vigente ressalta a formação dos professores como sendo algo individual. Contrapondo-se a esse raciocínio, Martins (2007, p. 13) assinala que [...] a formação é concebida essencialmente como um trabalho que a pessoa (em formação) realiza sobre si própria ao longo da vida e do percurso profissional, e deste modo se apresenta como “reflexão na ação”.

No documento do PNE, a participação dos professores, com seu “compromisso social e político”, é fortemente recomendada para que a valorização do magistério seja

¹⁰² Esse mal-estar docente é caracterizado pelos estudiosos como Síndrome de *Burnout*, que é um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso.

¹⁰³ CF/1988; LDB 9.394/96; Conferência de Dakar sobre Educação para Todos; Declaração de Cochabamba, dos Ministros da América Latina e Caribe sobre Educação para Todos; Declaração de Hamburgo, sobre Educação de Adultos; Declaração de Paris, sobre Educação Superior e a Conferência de Durban, entre outros.

efetivada. Percebemos, novamente, a intenção velada desses documentos de responsabilizar os professores pela sua formação e, nessa linha de raciocínio, culpabilizar os mesmos pelo fracasso da educação.

A valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho nas atividades. Nesse contexto, assim como é fundamental a definição de critérios de valorização também é dada atenção à avaliação do desempenho do professor. **Observa-se aqui o caráter avaliador do Estado, o qual vem assumindo tanto a posição de definidor de políticas quanto de avaliador de resultados** (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001a, p. 126). (Grifos nossos).

O PNE trata da formação e valorização do magistério, exigindo, nos termos da lei, a articulação entre formação, salário, carreira, monitorados por uma constante avaliação; perspectiva essa cada vez mais presente nas políticas para o magistério.

Dentre os documentos que versam sobre as políticas de formação de professores, vale destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, pois, de acordo com esse documento, as orientações ali contidas

Constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE/CP, nº 01/2002).

Os princípios desse documento sobre formação de professores são categóricos, priorizando “a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem”.

Vale, porém, dizer que esse conceito de competência é discutível e tem sido usado pelos diversos cursos de formação como pilar em detrimento da aquisição dos conteúdos trabalhados ao longo dos tempos pela humanidade. As competências¹⁰⁴ a que se refere o documento dizem respeito a categorias distintas:

As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; as competências referentes à compreensão do papel da escola; as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; as competências referentes ao conhecimento de processo de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica; as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

¹⁰⁴ O termo competências ganhou forças com o alvorecer da década de 1990, consubstanciando o processo de reestruturação do capital.

Essa expressão surgiu no atual contexto por exigência de um novo tipo de trabalhador. Jimenez (2003) tece críticas ao conceito desse tipo de pedagogia nos cursos de formação de professor, pois se ajusta aos ditames do capital, aumentando, assim, a produtividade com menores custos.

Na conjunção dessas finalidades, o conceito de competências aponta para um conjunto integrado entre formação e trabalho, elegendo as aptidões pessoais (saber dialogar, saber negociar, saber utilizar) nos dizeres de Perrenoud (2002) como essenciais. Ancorados na Pedagogia das Competências, os cursos de formação de professores tendem, cada vez mais, a orientar os docentes para que esses se sintam responsáveis pela formação completa de seus alunos, formação essa que deve passar, invariavelmente, por valores, habilidades e conhecimentos que atendam às necessidades do capital.

Compreende-se, assim, consoante já atestamos, que a ação do professor passa ao largo da transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. O “grande lance”, agora, é ser um professor que consiga dar aos seus alunos elementos para que estes possam compreender o mundo e agir sobre ele.

Nos estudos de Jimenez (2003), a autora analisa o papel que a escola assumiu, nesse momento histórico, qual seja, o de atender aos interesses do capital. Realiza, ainda, a estudiosa uma lúcida crítica à concepção subjacente de competência tão presente nos cursos de formação docente. “Essa concepção transmite-nos a falsa e cômoda ilusão de que a luta pela construção das condições de bem estar social trava-se, fundamentalmente, na intimidade e no silêncio de nossos corações [...] (JIMENEZ, 2003, p. 7). Sobre a lógica dessa pedagogia nos cursos de formação de professores, a autora é categórica em afirmar:

O que nos parece claramente equivocado é o fato de que um programa de formação de professores obedeça a uma tal lógica tão escancaradamente conservadora e despolitizada; debruce-se sobre um tal conteúdo parcial e descontextualizado, situando-o na esfera das obviedades mais banais, dos receituários mais surrados [...] em vez de pautar-se por uma outra lógica, autenticamente formativa, trata-se de um outro conteúdo crítico-analítico, inteligente, voltado para o reconhecimento das profundas relações entre a prática educativa e a materialidade histórico-social (JIMENEZ, 2003, p. 8).

Assim, compreendemos que, dentro da lógica do sistema capitalista, é interessante à burguesia que os saberes necessários a sua perpetuação no poder sejam disseminados nas escolas e, em especial nos cursos de formação de professores. Daí

concluirmos que as formações realizadas nos contornos da sociabilidade capitalista não atendem às necessidades dos trabalhadores, nem lhes oferece elementos para que possam superar o sistema vigente. Temos apreendido, ao longo desta pesquisa, que os cursos de formação docente em nosso País, especialmente no Ceará têm como fundamento os preceitos da sociedade capitalista e, portanto, servem de instrumento para manutenção dos interessantes dessa classe, limitando-se, pois, apenas a “instruir” o trabalhador, no lugar de emancipá-lo¹⁰⁵.

Trataremos, a seguir, de alguns temas relativos ao financiamento da educação básica, abordando-o sob a perspectiva do FUNDEF, FUNDEB e as origens dos recursos que financiam esse nível de ensino, bem como os processos de formação de professores, no Ceará.

O financiamento da educação é um tema complexo, dada a sua grande importância para a política educacional brasileira. Importa compreender quais as fontes do financiamento da educação para aquele período:

A educação brasileira, em seus diferentes graus e modalidades, é financiada por recursos provenientes do setor público, e pelo setor privado por meio dos órgãos da administração direta e indireta das esferas federal, estadual e municipal, e pelo setor privado, que mantém escolas particulares e cobra mensalidades das famílias, associações e de outras entidades privadas (BRASIL, 1996, p. 16).

De acordo com Veras (1997, p. 66), as fontes dos recursos da educação estavam assim divididas:

QUADRO 5: RECURSOS DA EDUCAÇÃO:

SETOR PÚBLICO	Administração Direta Administração Indireta Empresas Estatais	Governo Federal Governos Estaduais Governos Municipais
SETOR PRIVADO	Famílias e Indivíduos Associações Empresas Privadas	SENAI, SENAC, Igrejas, Clubes etc.

Fonte: Veras, 1997.

¹⁰⁵ Compreendemos emancipação nos termos trabalhados por Tonet (2003) quando este nos informa que, para alcançarmos atividades emancipadoras, é necessário que os educadores tenham um amplo e profundo conhecimento da educação e tenham domínio amplo da área na qual trabalham, além de conhecimentos diversos. É importante, também, que esses educadores saibam lutar pelos interesses da categoria, em conjunto com outros grupos.

Conforme percebemos, as fontes principais de recursos públicos para a educação eram provenientes da União, Distrito Federal, estados e municípios. O Artigo 212 da CF refere-se ao financiamento da educação pública, definindo-o nos termos:

A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Assim, a CF/ 1988 e a LDB 9394/96 definem quais os níveis de ação deverão ser prioridade de cada esfera do Poder Público. O ensino fundamental, conforme temos visto ao longo da exposição, tem se tornado prioridade para os governos. Como resultado dessas ações de priorização do ensino fundamental, em 1996, foi criado o FUNDEF¹⁰⁶, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de 1º de janeiro de 1997.

A despeito do FUNDEF, vale lembrar que muitas foram as campanhas realizadas com vistas a disseminar a ideia de que a educação, em especial o ensino fundamental, figuravam entre as prioridades do governo. No seu trabalho para o doutorado, Lima (2005, p. 75) recorre a uma entrevista¹⁰⁷ cedida pelo ministro da Educação, à época, Paulo Renato de Souza, para explicar a importância que esse fundo teve para a equipe de um governo emblemático do projeto neoliberal – Fernando Henrique Cardoso:

Bom, na educação básica nós fizemos uma coisa muito importante que foi o FUNDEF. O FUNDEF realmente foi, eu digo, a coisa mais importante que eu fiz. As pessoas conhecem mais o provão, mas o mais importante foi o FUNDEF. Porque foi o FUNDEF que permitiu universalizar o acesso à educação básica, ao ensino público. Então aquilo realmente foi uma revolução porque através desse financiamento, nós tivemos uma mudança, e os prefeitos passaram a buscar realmente, a atrair os alunos para as escolas para aumentar sua arrecadação isso foi o que levou a universalização do acesso. Essa mudança, essa reforma no financiamento da educação, no ensino fundamental tem que ter complementaridade agora com uma coisa semelhante para o ensino médio e semelhante para educação infantil

O Fundo era constituído de 15% das principais fontes de receitas de estados e municípios. A distribuição do Fundo deveria ocorrer na esfera de cada unidade da Federação, entre governos estaduais e municipais, proporcionalmente ao número de

¹⁰⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº. 14/96, que é uma conta bancária especial, utilizada para depósito de recursos que garantam a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental.

¹⁰⁷Entrevista realizada no dia 29 de março de 2004 por Kátia Regina Rodrigues Lima – aluna do doutorado da Universidade Federal de São Carlos.

alunos matriculados, o que ensejou uma corrida por alunos, muitas vezes matriculados em escolas as quais não ofereciam a menor condição para o trabalho docente.

Os estudiosos são categóricos em afirmar que esse fundo faz parte de uma política especificamente voltada para o fortalecimento do ensino fundamental, em detrimento das demais esferas da educação. Para Davies (1999) e Oliveira (2000), o FUNDEF apresentava caráter excludente e desarticulador, uma vez que fragmenta o sistema de ensino, valorizando certo nível e esquecendo-se de outro.

Davies (1999, p. 17) explica:

Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do ensino fundamental, pela sua lógica de redistribuição dos recursos com base no número de matrículas existentes, o Fundef contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9.424, as matrículas da educação infantil, de jovens e adultos (supletivo) e do ensino médio não são consideradas para efeitos de redistribuição dos recursos. Como as matrículas no ensino fundamental regular valem para a obtenção de recursos do Fundef, as autoridades tenderão a privilegiar tais matrículas e deixar de lado as dos demais níveis de ensino, que não trazem nenhum centavo a mais para os cofres dos governos.

Assim, ficavam excluídas a educação infantil e a educação de jovens e adultos, além do ensino médio, abrindo as portas para o avanço das entidades particulares que, percebendo o abandono desses níveis, investem pesadamente, colaborando para o esfacelamento da escola pública.

A EC/14 restringiu o percentual da receita do Governo federal para o ensino fundamental, conforme se pode observar com as alterações realizadas no parágrafo quinto do artigo 212 da CF/1988 e no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da referida Carta Maior.

O parágrafo quinto do artigo 212 da CF determinava:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes (BRASIL, 1988).

Alterada a redação, o quinto parágrafo determinou que “o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei”.

Com a aprovação da Emenda 14 em setembro de 1996, o artigo 60 do ADCT foi alterado, recebendo sete parágrafos. Para melhor visualização das mudanças efetuadas, apresentamos o Art. 60 que, originalmente, preconizava:

Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Este dispositivo evidencia qual a prioridade da educação brasileira pós-1988 ano da aprovação do Texto Constitucional, qual seja, a de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, objetivos esses que recebiam fortes orientações dos organismos internacionais.

Com as alterações, a redação do *caput* do Art. 60 do ADCT passou a apresentar o seguinte texto (incluímos na exposição a seguir, a título ilustrativo, o parágrafo sexto):

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive, na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal.

Merece ser registrado o fato de que as alterações provocadas com a aprovação da Emenda 14 reduzem o investimento do Governo Federal no ensino fundamental, enquanto aumenta a participação dos estados e municípios nesse nível de ensino.

Esclarecedora, nesse sentido, é a asserção de Oliveira (2001, p. 116):

Transformada, pela propaganda governamental e pela conveniência da mídia, em iniciativa federal de priorização do ensino fundamental, este artigo é uma obra - prima do ilusionismo jurídico-político. Ao mesmo tempo em que aumenta os recursos a serem aplicados no ensino fundamental por parte de Estados, Distrito Federal e municípios (de 50 para 60% dos recursos vinculados), silencia sobre as responsabilidades da União com ele relacionadas, colocando-a em situação explicitamente secundária em relação aos outros níveis da administração pública.

As fontes de recursos públicos destinados à educação originam-se das receitas de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, assim distribuídas:

QUADRO 6: FONTES DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

PODER PÚBLICO	FONTES
UNIÃO	Recursos orçamentários, oriundos da receita de impostos federais (18%); Recursos provenientes do salário-educação (1/3); Outros recursos oriundos de diversas fontes.
ESTADOS	Recursos orçamentários ordinários provenientes da receita tributária estadual (25%); Fundo de Participação dos Estados (FPE), resultante da transferência de recursos federais (25%); Recursos provenientes da quota estadual do salário-educação, correspondente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental da rede estadual; Outros recursos oriundos de fontes diversas.
MUNICÍPIOS	Recursos orçamentários ordinários, provenientes da receita tributária municipal (25%); Fundo de participação dos Municípios (FPM), resultante da transferência de recursos federais (25%); Recursos provenientes da quota do salário-educação, correspondente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental da rede municipal.

Fonte: Vieira (2005, p. 18).

É oportuno mencionar outras formas de financiamento, além das já citadas. Tais fontes são oriundas de organismos internacionais e financiam programas e projetos tais como: FUNDESCOLA¹⁰⁸, GESTAR (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar), PRALER (Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita), PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), PME (Programa de Melhoria da Escola), PAPE (Projeto de Adequação de Prédios Escolares) e PES (Planejamento Estratégico Educacional da Secretaria)¹⁰⁹, além de programas do Governo Federal, como o PDDE¹¹⁰ (Programa Dinheiro Direto na Escola).

¹⁰⁸ Fundo de Desenvolvimento da Escola. Financiado com recursos do Governo federal e empréstimos do BM, seu objetivo, segundo os documentos oficiais, é o de melhorar a qualidade das escolas de ensino fundamental.

¹⁰⁹ Segundo o MEC, tais ações foram instituídas entre 1998 e 2001, beneficiando 4,5 milhões de estudantes de 14 mil escolas públicas.

No Ceará, não poderia ser diferente, pois os empréstimos advindos dos organismos internacionais serviram para financiar o Projeto Escola do Novo Milênio (PENM), cujo valor chegou a US\$ 90 milhões e os cursos de formação de professores (MAGISTER e Pró – Gestão).

Sobre a formação de professores prevista no FUNDEF, vale destacar que conforme reza a letra da lei, 60% dos recursos devem ser aplicados à remuneração dos professores do ensino fundamental. Nos primeiros cinco anos de implementação do Fundo, parte desses recursos deveria ser usada para a formação de professores leigos, situação que ocorreu com a implementação do Curso MAGISTER no Ceará.

O MEC determinou que tipo de professor poderia ser beneficiado pelas políticas de formação daquela época:

Professores que tenham apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; professores em atuação na educação infantil e no ensino fundamental até a 4ª série, que não completaram o ensino médio, modalidade normal (antiga habilitação magistério); professores em atuação de 5ª a 8ª séries ou no ensino médio que não concluíram o ensino superior, em cursos de licenciatura (BRASIL, 1998, p. 16).

Pode-se compreender que, contrariando o discurso oficial de que o FUNDEF seria o redentor das dificuldades pelas quais a educação passava, o quadro que se desenha é de completo abandono, além de desresponsabilização do Estado no que diz respeito à manutenção da educação. Essa tarefa caberia, a partir de então, aos estados DF e municípios. Isento estaria, dessa forma, o Governo federal, uma vez que as responsabilidades foram divididas entre as esferas estaduais, distrital e municipais.

Conforme informamos no primeiro capítulo, o FUNDEF vigorou até dezembro de 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB (Lei 11.494/2007), com duração prevista até 2.012. Este prevê o financiamento da educação básica no Brasil, compreendendo: creche, pré-escola, ensino fundamental (rural e urbano), ensino médio (rural e urbano), ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena.

¹¹⁰ São os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassados para a manutenção das escolas públicas, mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola. Este programa, segundo o *site* do FNDE, distribui recursos federais diretamente às escolas de ensino fundamental, destinando-se a situações emergenciais, como: aquisição de material permanente e de consumo, conservação, manutenção e pequenos reparos, capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, além de avaliação de aprendizagem, implementação de projetos pedagógicos e outras atividades educacionais.

Segundo a Lei 11.494 de 20/06/2007, a composição financeira deste Fundo dar-se-á da seguinte forma:

Art. 3º Os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

I - imposto sobre transmissão *causa mortis* e doação de quaisquer bens ou direitos previsto no inciso I do *caput* do art. 155 da Constituição Federal;

II - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação previsto;

III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores

IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída;

V - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural,

VI - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE;

VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios – FPM

Indagando sobre as inovações do FUNDEB em relação ao FUNDEF, podemos dizer que este inova quanto à subvinculação de recursos destinada ao pagamento de pessoal, pois, de acordo com o que é previsto na Lei, pelo menos 80% dos recursos repassados a estados e municípios deverão ser aplicados na valorização de profissionais da educação básica, incluindo outros profissionais que não sejam docentes, como serventes, merendeiras etc.

Outra questão inovadora em relação a este Fundo é que, inicialmente, o FUNDEB contemplava a mesma proposta do FUNDEF, ou seja, não havia definição de valor mínimo por aluno; no entanto, em virtude de reivindicações dos governadores, o governo federal se comprometeu a investir, no mínimo, um percentual definido de recursos próprios, começando com 5% do valor total do Fundo, algo em torno de 2,1 bilhões no primeiro ano.

Para Davies (2008, p.67), tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB

[...] trazem poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, apenas promovendo, com base no número de matrículas no EFR (FUNDEF) ou educação básica (FUNDEB), uma redistribuição, entre o governo estadual e as prefeituras, de uma parte dos impostos já vinculados anteriormente à MDE. Os únicos recursos novos, pelo menos em termos do conjunto nacional das redes estaduais e municipais, são a complementação federal, insignificante no FUNDEB (menos de 5% da receita nacional em 2007 e 10% do total a partir de 2010).

O autor prossegue, alertando:

Mesmo essa atenuação parcial das desigualdades precisa ser vista com muita cautela, uma vez que as receitas adicionais (os ganhos) trazidas antes pelo FUNDEF e agora pelo FUNDEB poderão ser desviadas para fins outros que não a manutenção e o desenvolvimento da educação e valorização dos profissionais da educação (DAVIES, 2008, p. 70).

O alvorecer de 2009 trouxe para os professores brasileiros algumas notícias que poderão impactar, diretamente, sobre sua formação. O Ministério da Educação anunciou, neste ano, que está investindo numa política nacional de formação de professores. Este ambicioso projeto inclui União, Distrito Federal, estados e municípios que, juntos, deverão se responsabilizar pela formação inicial e continuada de mais de 360 mil professores, segundo dados do próprio Ministério.

Conforme o documento do MEC, hoje existe no Brasil cerca de um milhão de professores da educação básica, dos quais setecentos mil não têm formação adequada para atuar no nível em que se encontram trabalhando. Alega, também, o Ministério da Educação que a falta da qualidade atestada nos níveis da educação básica, em exames dos governos estadual e federal, tem influência dessa precária formação ou da falta de formação do professor para assumir as atividades que está desenvolvendo.

Helena Freitas, atual coordenadora do Programa de Formação e Capacitação de Docentes, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), acredita que ainda há esperança de que essa situação se reverta. A professora externa um antigo sonho:

O nosso sonho de futuro é ver o país enfrentar o desafio de ter 100% dos professores, em exercício, na escola pública, formados pela instituição pública, o que significa quadruplicar o número de vagas oferecido atualmente nas instituições públicas de ensino superior (FREITAS, 2009, p. 14-15).

Embora reconheça a complexidade que envolve todos os elementos subjacentes a essa temática, ela assegura que há possibilidade de efetivação dessa política, desde que os cursos de formação de professores passem por uma reformulação, observando a realidade da escola e as condições de trabalho.

Importa lembrar, também, que, conforme nos alerta Freitas (2009), embora a formação de professores tenha sido amplamente divulgada, além ter se transformada em objeto de pactos internacionais, ainda há muitos desafios a vencer, destacando o fato de que a profissão de professor tem se desvalorizado a cada ano, além do que a quantidade de professores formados não atende a demanda. Para a Coordenadora do Programa da

CAPES, outro ponto a ser analisado é o uso indiscriminado dos cursos a distância, que muitas vezes são disseminados sem acompanhamento nem avaliação adequadas.

Uma questão que vem tomando corpo, no cenário educacional, é a proposta de um exame único para o ingresso de professores nas redes públicas, essa ideia sugerida pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ainda não está consolidada, mas já desperta o interesse dos vários segmentos educacionais.

A proposta de um exame que possa vir a avaliar os pretensos candidatos à vaga de professor nasceu entre os secretários estaduais de educação (CONSED), quando esses instigaram o INEP para que realizasse uma avaliação em âmbito nacional capaz de aferir a qualidade da formação dos alunos dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas.

Em abril deste ano, o INEP apresentou aos secretários estaduais de educação um “esqueleto” de prova que continha 80 questões objetivas e três dissertativas, estas funcionando como redação. A proposta inicial era de que o Instituto ficasse responsável pela elaboração do exame, cabendo aos estados e municípios aplicá-lo, de acordo com a realidade de cada um. Caso julgem necessário, estados e municípios podem complementar esta avaliação com outros mecanismos, como provas específicas.

Há, também, a possibilidade de o INEP elaborar questões que possam vir a ficar arquivadas num banco, para, em ocasiões futuras, serem usadas pelos governos como modelo para compor as provas de seleção de professores para ingressar na profissão ou para avaliar os que já se encontram exercendo o ofício.

A presidente do CONSED, Maria Auxiliadora Seabra Rezende, sai em defesa do exame único para ingresso dos professores. Segundo ela, o objetivo desse exame é melhorar a qualidade dos professores que chegam às escolas. Rezende acrescenta, ainda, que o fato de existirem maus docentes nos estados e municípios é uma questão de seleção, pois, muitas vezes, as redes estaduais e municipais realizam suas provas para ingresso na profissão sem nenhum parâmetro, selecionando profissionais de baixa qualidade. Com o exame único, segundo a Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, esse problema deixaria de existir.

Para sustentar o que afirma, Rezende recorre a uma pesquisa realizada no 2º semestre de 2008, pela Fundação Carlos Chagas, cujo conteúdo final deixa claro que os cursos de Pedagogia passam ao largo dos conteúdos e métodos de ensino. De acordo com a pesquisa, há uma enorme disparidade entre a formação do professor e a realidade

de sala de aula que ele enfrentará. Alega, também, que a prioridade dos currículos recai sobre teorias e conteúdos. Temas como a organização dos sistemas educacionais e os fundamentos da educação recebem 42% da preferência dos currículos, enquanto as metodologias e práticas de ensino recebem 20,5%. Na concepção de Rezende, essa tendência dos cursos de Pedagogia de priorizar as teorias e conteúdos é prejudicial à formação do futuro professor, pois não o prepara para enfrentar a realidade.

O Governo do Estado do Ceará, seguindo os modelos adotados pelos governos paulista e mineiro, publicou, no Diário Oficial de 11 de fevereiro de 2009, o Decreto nº 29/642, de 05 de fevereiro de 2009, que institui a Política Estadual de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Estadual Direta, Autárquica, Fundacional, Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista, e dá outras providências.

O referido Decreto traz a seguinte redação:

Art. 1º Fica instituída a **Política de Desenvolvimento de Pessoas – PEDEP**, a ser implementada pelos órgãos e Entidades da Administração Pública Estadual Direta, Autárquica, Fundacional, Empresas Públicas e Sociedade de Economia Mista, a qual tem como objetivos:

I) Valorizar o servidor/empregado público estadual, **por meio do seu desenvolvimento pessoal e profissional, permanente**; II) Promover o desenvolvimento da **expressividade, afetividade e sociabilidade** do servidor/empregado público estadual; IV) **Adequar as competências** requeridas dos servidores/empregados públicos estaduais, aos objetivos das Instituições e aos novos desafios expostos no Plano Plurianual – PPA [...]

Art. 2º A Política Estadual de Desenvolvimento de Pessoas, deverá ser implementada com as seguintes diretrizes:

[...] IV) Criação da possibilidade do acesso dos servidores/empregados públicos estaduais a eventos de capacitação, escolarização, **formação e intercâmbio de experiência, interna ou externamente**; VII) **Avaliação permanente dos resultados das ações de desenvolvimento de pessoas.**

Art. 3º A Política Estadual de Desenvolvimento de Pessoas deverá abranger as seguintes ações:

[...] V) **premiação: concessão de prêmios e menção honrosa, que reconheçam o mérito profissional e os talentos dos servidores**, em áreas gerais e específicas de conhecimento, contribuindo para a elevação da sua auto-estima e **para o aprimoramento da gestão pública do Estado.**

Art. 4º Para fins deste Decreto, entende-se por:

[...] III) desenvolvimento por competência: processo a longo **prazo orientado para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores/empregadores públicos estaduais, visando ao alcance dos objetivos da Instituição**; IV) **avaliação de desempenho: uma ferramenta de gestão de pessoas que corresponde a uma análise sistemática do desempenho do servidor em função das atividades que realiza, das metas estabelecidas, dos resultados alcançados, dos critérios administrativos, das competências adquiridas e do seu potencial de desenvolvimento**; [...] XII) Plano de Cargos e Carreiras – PCC: instrumento para estimular o

aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização dos servidores mediante remuneração digna a **e proporcional**.

Art. 5º Compete para a implementação da Política Estadual de Desenvolvimento de Pessoas: I) À Secretaria do Planejamento e Gestão: a) **planejar, orientar, difundir e coordenar as ações** necessárias para a implementação da Política Estadual de Desenvolvimento de Pessoas nos Órgãos e Entidades Públicas, pertencentes ao Poder Executivo Estadual, com a participação do Grupo Técnico de Gestão de Desenvolvimento de Pessoas – GTDEP, instituído através do Decreto nº 29.191, de 19 de fevereiro de 2008, publicado no Diário Oficial de 21 de fevereiro de 2008; [...] g) **promover a integração entre as ações de desenvolvimento de pessoas, avaliação de desempenho e adequação funcional** [...] II) Aos órgãos da Administração Pública Estadual Direta [...] b) **elaborar, executar acompanhar e avaliar os Planos de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas – PTDEP, submetendo à apreciação da Secretaria do Planejamento e Gestão os relatórios de resultados** [...] (Grifos nossos).

Com base em tais argumentos, depreendemos que a proposta de avaliação, tanto para o ingresso de professores como para a permanência destes no ofício é falaciosa e expressa caráter visivelmente controlador, na medida em que atende à lógica produtivista imposta à educação e responde favoravelmente às políticas implementadas pelos governos sob comando do Banco Mundial, além de fazer parte, segundo Oliveira (2004), de um conjunto de elementos que estão protagonizando os novos processos da gestão da escola e do trabalho.

No bojo dessas transformações, não poderíamos nos furtar de fazer uma análise que contemple o Piso Salarial Profissional Nacional¹¹¹. Sobre essa Lei, importa compreender:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008).

O texto legal obriga as redes (municipal e estadual) a reservarem, no mínimo, 1/3 da carga horária de trabalho dos professores para atividades extraclasse¹¹². A

¹¹¹ A Lei 11.738 (Lei do Piso Salarial) é de autoria do senador Cristovam Buarque e foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 16/07/2008.

¹¹² Os sindicatos, em especial o SINDIUTE, e o coletivo dos professores da educação básica, no Ceará, travam, ao longo do ano de 2009, uma árdua luta no que diz respeito à efetiva implementação do Piso Salarial, pois o governador do Estado, Cid Ferreira Gomes, entrou, juntamente com os governadores dos Estados do Rio Grande do Sul (Yeda Crusius), Santa Catarina (Luiz Henrique da Silveira), Paraná (Roberto Requião) e Mato Grosso do Sul (André Puccinelli) no Supremo Tribunal Federal, pedindo a inconstitucionalidade da Lei. A Suprema Corte considerou que a Lei deve ser aplicada com algumas

aprovação dessa Lei está alinhada ao Plano Nacional de Educação, de 2001. Desde a época em questão, o Plano previa de 20% a 25% do tempo dos docentes para estudo, fora da sala de aula. Com a nova Lei, esse percentual subiu para 33%.

Estudiosos como Helena Freitas acreditam que, a aprovação da Lei 11.738 poderá servir de estímulo para atrair jovens à profissão, mas observam que o ataque deflagrado pelos governos contra o piso salarial podem acarretar problemas, perpetuando a situação de precária formação e desestímulo em relação à profissão.

O CONSED e a UNDIME - União dos Dirigentes Municipais alegam que o principal impacto da Lei do Piso, e por isso mesmo sua impraticabilidade, diz respeito à ampliação do horário extraclasse dentro da jornada de trabalho de 20% para 33%, pois, segundo esses órgãos, as redes estaduais teriam que contratar mais 50 mil novos docentes, e as municipais de ampliar em 25% o quadro de professores e, para tal feito, não existiria possibilidade orçamentária.

Na avaliação do CONSED, para a aplicação integral da Lei do Piso, seria necessário um aporte de pelo menos 10 bilhões de reais nas redes estaduais. Afirmam ainda esses órgãos que é inviável a aplicação da referida Lei porque não poderão contar com ajuda financeira da União. Nessa conjunção, vale dizer que, antes de sancionada a Lei, o Ministro Fernando Hadad¹¹³ prometeu um aporte de 6 bilhões de reais anuais aos estados e municípios que ainda não pagam o piso estipulado por Lei. Vale lembrar que hoje, no Brasil, apenas nove estados recebem complementação de recursos. Os demais terão que provar insuficiência de recursos para receber complementação.

Os especialistas afirmam, entre eles a professora Helena Freitas, que há condições de implementação do Piso Salarial, mas que, para tanto, é necessário um investimento financeiro em educação que supere os 4% do PIB (Produto Interno Bruto). É unânime a opinião dos especialistas, pois indicam que, se o investimento do PIB crescesse para 5% ou 6%¹¹⁴, a educação receberia uma injeção de mais ou menos 30 bilhões de reais. Esse valor seria suficiente para pagar o piso, cujo gasto, segundo o CONSED, seria de 10 bilhões.

ressalvas: o piso deve ser adotado em todos os municípios até 2010, mas a carga horária será estabelecida pelos estados e municípios até o julgamento do mérito da ação (sem data para ocorrer).

¹¹³ Ministro da Educação brasileira de julho de 2005 aos dias atuais.

¹¹⁴ O texto original do Plano Nacional de Educação previa um investimento de 7% do PIB em educação. Esse artigo foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e permaneceu no governo de Luís Inácio Lula da Silva sem qualquer alteração.

Por fim, a discussão sobre a legalidade da Lei¹¹⁵ tem ganhado espaço e servido de instrumento favorável aos governadores e prefeitos que engrossam a fileira daqueles que teimam em negar um direito conquistado pelos trabalhadores em educação, fruto de uma antiga luta. Embora reconheçamos que a vitória tenha sido mínima¹¹⁶, compreendemos que a valorização profissional isonômica é condição *sine qua non* para acabar com as disparidades profissionais entre as regiões brasileiras¹¹⁷.

A exposição nos faz refletir sobre os caminhos que o capital percorre, por meio da atuação de grandes organismos internacionais, como o BM, e os desdobramentos de suas políticas na educação, em particular, no campo da formação de professores. É sobre esse aspecto que concentraremos nosso esforço analítico, no próximo tópico, objetivando mapear as ações que integram as políticas de formação de professores no Estado do Ceará.

¹¹⁵ A Adin, impetrada pelos governadores já citados, questiona o uso da denominação “vencimento básico”, em vez de “piso salarial”. O texto apresentado pelos governadores alega que a Lei do Piso ao instituir o piso nacional de 950,00 para 40 horas semanais, não considera que poderão ser incorporadas eventuais gratificações e que os estados não têm orçamento pra isso.

¹¹⁶ A atualização monetária do Piso, proposta inicialmente pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), era de 1.050,00 para nível médio e 1.575,00 para nível superior, ambos obedecendo a uma jornada de 30 horas semanais com, no mínimo, 30% de hora-atividade. No Projeto de Lei 7.431/2006, parágrafo segundo, previa o piso salarial para os profissionais da educação com 40 horas semanais: R\$ 800,00 para os habilitados em nível médio e 1.100,00 para os habilitados em nível superior. Por fim, aprovou-se R\$ 950,00.

¹¹⁷ Segundo a CNTE, no Brasil, há mais de cinco mil pisos salariais diferentes. O Estado do Pernambuco apresenta os piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e paga os salários mais baixos. O estado brasileiro que possui o maior piso salarial é o Acre.

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ - UMA ANÁLISE DO MAGISTER

4.1 As políticas de formação de professores na *Era Jereissati*

Conforme ressaltamos, ao longo de nosso trabalho, nas três últimas décadas, temos observado as várias estratégias incorporadas pelo capital como tentativa de superação da crise em que se encontra. Entre estas, podemos citar a adoção dos preceitos neoliberais que impõem ao Estado uma perversa desobrigação em relação às políticas sociais.

O Estado do Ceará, desde os anos de 1980, apresenta um modelo de administração que corresponde a essas “receitas” neoliberais. Gondim (1998, p. 35) destaca:

O modelo de gestão iniciado por Tasso Jereissati caracteriza-se por uma proposta de modernização política que configura um novo paradigma nas relações entre Estado e sociedade civil. Assim, ao contrário do neopatrimonialismo até então vigente, este novo paradigma demarca um setor público gerido por princípios universalistas, configurando um modelo legal de dominação, com o seu correlato modelo burocrático de administração (BENDIX, 1986): busca-se o equilíbrio orçamentário, a eficiência da “máquina administrativa” e a probidade no trato com a coisa pública. Apesar de compartilhar com o neoliberalismo a preocupação com a austeridade financeira e fiscal, os governos de Tasso e de Ciro alicerçam-se numa forte relação entre Estado e economia, propondo um modelo de desenvolvimento onde o setor público atua como indutor de investimentos (AMARAL, 1993). Com efeito, a política de atração de investimentos para o Ceará foi considerada pela *Gazeta Mercantil* como “... uma das mais agressivas de todo o país” (MUDANÇA, 1995, p. 5). Em consequência, o Estado recebeu vultosos investimentos, como duas fábricas de cimento da Votorantim, uma fábrica de calçados da Grendene e um pólo de beneficiamento de granito (DOSSIÊ Ciro Gomes, O Povo, 03.12.94, p. 3).

No Ceará, é bastante clara a ligação entre os empresários e o Poder público. É o que nos mostra a publicação *Balanco Anual Ceará 95/96* (apud GONDIM, 1998, p. 36): “Empresariado e governo falam a mesma linguagem no Ceará. O Estado é dirigido por empresários que estão na política e as empresas são comandadas por empresários que participam da formulação das diretrizes do governo”.

Assim, é possível perceber a evidente dedicação do Estado em cumprir as determinações das empresas, as quais estão alinhadas aos ditames dos organismos internacionais, como salvação para as mazelas que afetam a classe trabalhadora cearense. A educação não poderia ficar à margem desses acontecimentos, ao contrário, a ela é dado destaque especial, pois, de acordo com o discurso vigente, a educação é

capaz de reduzir as desigualdades sociais, além de ser a grande propulsora do crescimento econômico.

A partir dos anos de 1990, esse discurso passa a ser amplamente difundido nos governos do PSDB no Ceará¹¹⁸, sob o comando do empresário Tasso Jereissati.

Parente (2002, p. 132) nos informa sobre essa relação do Ceará com os organismos internacionais:

No segundo momento estruturante, que corresponde ao esforço nacional para a integração da economia nordestina ao sistema nacional houve o empenho do Banco Mundial e da Organização dos Estados Americanos em patrocinar o processo de treinamento e socialização com o objetivo de potencializar a modernização de uma região marginal no processo desenvolvimentista brasileiro.

No período aludido, na gestão do governador Ciro Ferreira Gomes (1991 – 1994), começou-se a organização em torno de financiamentos para a formação docente, como nos informa Nunes (2004, p. 74):

Esse período significou para a formação docente no Ceará uma época de intensas negociações junto ao Banco Mundial - BIRD e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Buscou-se o financiamento de uma grande quantidade de ações para a melhoria do ensino, dentre as quais muitas das ações de formação continuada que se desenvolveram posteriormente no período de 1995 a 2001.

Vieira (2002b) esclarece que esse período coincide com a aplicação de uma prova denominada de “provão”, cujo objetivo era identificar o nível de conhecimento dos professores. Embora tenha sido alvo de muitas críticas, a referida prova foi realizada e revelou que mais ou menos 70% dos professores não participavam ou nunca tinham participado de cursos de formação. Tal resultado foi suficiente para comprovar o que a SEDUC já suspeitava: os professores não estavam exercendo bem suas funções porque não tinham uma formação continuada eficaz, embora soubesse que essa não era a única razão.

Enfim, com recursos advindos do FNDE, foi implantado o Programa de Capacitação para Professores de Pré-Escola à 4ª série do ensino fundamental. Esse momento da política educacional cearense foi fortemente influenciado pelas ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, cujo campo de atuação alcança a área da alfabetização e da linguagem, referendada pela epistemologia de Jean Piaget.

¹¹⁸ Em meados dos anos de 1980, o Ceará assiste a um processo político denominado, no âmbito do discurso, de *mudancismo*. Esse processo se instaura com a assunção da Era Tasso e se fortalece com a eleição de sucessivos governos apoiados pelo referido empresário.

Com o retorno de Tasso Jereissati ao governo do Estado na gestão 1995-1998, teve início uma “nova orientação” para a política educacional do Estado, intitulando-se Melhoria da Qualidade da Educação Básica do Ceará, tendo como objetivos:

- a) melhoria da qualidade da educação, tanto com relação ao desempenho, quanto em relação ao contexto educacional; b) expansão do acesso aos evadidos e pessoas excluídas pelo uso de metodologias alternativas; c) promoção da equidade na provisão de serviços educacionais nos municípios mais pobres; d) reforço da capacidade gerencial e administrativa dos níveis central, municipal e regional da educação pública (DOCUMENTO 21428BR, 2000).

Podemos constatar que esses objetivos contemplam aqueles firmados na Conferência de Jomtien e alinham-se com o novo modelo da gestão ocorrente no Estado, cujo discurso prioriza a modernização do modelo da gestão, rompendo laços com a antiga forma de gerenciar: a oligarquia e o clientelismo.

Obedecendo as recomendações dos organismos internacionais, conforme se pode observar, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará passou a disseminar o discurso de que a formação do professor é a chave para o êxito do fazer educativo.

O Estado do Ceará vem implementando, desde 1992, uma política de valorização e desenvolvimento dos profissionais da educação, sobretudo do professor, como fator decisivo para o redimensionamento da prática pedagógica, no intuito de torná-la eficaz e em sintonia com as reais necessidades da formação desses profissionais. No início da década de 90, o Programa de Capacitação Permanente foi um dos instrumentos de execução dessa política, ao lado da construção de novas propostas curriculares. Essas linhas estratégicas fundamentavam-se na ruptura com o ensino tradicional e com a visão mecânica da aprendizagem, através de uma mudança conceitual e prática referenciada no Construtivismo (CEARÁ, 2004).

Assim, podemos constatar nos documentos de alcance estadual princípios prioritariamente voltados para o campo da formação docente e afinados com aqueles postulados pelo “Movimento de Educação para Todos”.

Segundo Nunes (2004, p.77),

[...] A política educacional durante a gestão de Naspolini esteve sob o lema: Todos pela Educação de Qualidade para Todos. Tema condizente com as idéias defendidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e com o Plano Decenal de Educação do Ceará, discutido no final do governo anterior (1993), e com o Plano de Desenvolvimento Sustentável para o Ceará, elaborado no início do governo Tasso Jereissati (1995).

No período de 1995 a 2002, a cena política educacional e, conseqüentemente, os cursos de formação de professor estiveram sob o lema “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, cujos eixos centrais nortearam os trabalhos desenvolvidos nessa gestão, conforme observamos: eixo 1: mobilização, participação e contribuição da sociedade à educação “Todos pela Educação”; eixo 2: permanência dos alunos na escola

e sua plena aprendizagem “Qualidade”; eixo 3: democratização do acesso à escola “Para Todos”.

Vale ainda ressaltar que, nesse período, foram gestadas inúmeras “inovações” pedagógicas, conforme veremos a seguir, afinadas com o referido “movimento”, e investidas do objetivo de universalizar e melhorar a educação.

O conjunto de políticas e diretrizes encampadas no Estado do Ceará absorve de modo significativo todos os conceitos disseminados pelas reformas em âmbito nacional — cidadania, democratização, autonomia, competências, qualidade total, gestão, descentralização, entre outros. Vejamos o que é destacado num dos documentos da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC.

A partir de 1995, um conjunto de medidas foi implementado com o objetivo de promover a **descentralização** e a **democratização** do sistema educacional cearense. A criação dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), a destinação de recursos diretamente às escolas, criação de **órgãos colegiados** e **conselhos escolares**, dentre outros, são indicativos dessa prática. O modelo administrativo-gerencial concentrado na figura do diretor foi substituído por uma estrutura que se organiza a partir de um núcleo gestor, incorporando a idéia de uma administração compartilhada, democratização de decisões e **gestão** por resultados. (CEARÁ, 2004a, p. 13 grifos nossos).

Nesse contexto, reconhecidamente marcado pelo *slogan* governamental “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, passamos a presenciar uma avalanche de cursos, capacitações, formações e publicações particularmente orientadas para o campo da formação docente, que tinham por objetivo subsidiar as políticas proclamadas e envolvidas no discurso de melhoria da qualidade da educação.

Foram muitas as mudanças ocorridas na estrutura da escola que repercutiram diretamente no seu funcionamento. Entre elas, merecem destaque: Projeto Escola Viva (1995), Sistema de Acompanhamento Pedagógico - SAP (1996), Redimensionamento das Classes de Alfabetização (1997), Ciclos de Formação e Classes de Aceleração (1998).

O Projeto Escola Viva surgiu em 1995, com o intuito, segundo os documentos da SEDUC, de transformar a ação pedagógica em algo criativo e dinâmico, introduzindo, nas escolas, atividades culturais e artísticas.

Esta reforma curricular visa a construir a escola que os dias atuais estão a exigir: uma escola diferente que, no Ceará, foi concebida como ESCOLA VIVA. Distanciando-se da função de mera transmissora de conteúdos, esta escola busca efetivar com competência sua função social de ensinar os alunos a pensar, enquanto as formas de acesso e apropriação do conhecimento

elaborado, de modo que eles tenham possibilidade de praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, independente de sua permanência na escola. Isto implica no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem contextualizado, interdisciplinar, interessante, crítico e desafiante, que considere os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento dos alunos. Significa uma nova cultura pedagógica que vai até o processo de avaliação de aprendizagem. Neste, persegue-se a superação da cultura da reprovação, rompendo-se com o seu caráter classificatório e privilegiando a dimensão processual, contínua e formativa da avaliação, para instaurar um **ambiente escolar propício ao sucesso do aluno e do professor**. (CEARÁ, 2001, p. 7).

O Sistema de Acompanhamento Pedagógico – SAP foi uma ação desenvolvida pela SEDUC. O principal objetivo dessa “novidade” era, segundo seus idealizadores, por acompanhamento à gestão escolar e ao ensino, elevar a qualidade do ensino.

Toda ação de acompanhamento pedagógico viabilizado por meio do SAP integrará esse processo de formação contínua, ora levantando e indicando aspectos para ajustes/estudos, ora oportunizando a vivência, dentre outros procedimentos, de oficinas pedagógicas, intercâmbio de experiências exitosas, seminários de estudos e análises da prática pedagógica dos professores, todos voltados para que teoria e prática caminhem juntas, focadas no sucesso da aprendizagem do aluno. (CEARÁ, 2001, p. 17).

Quanto ao Redimensionamento das Classes de Alfabetização, podemos dizer que foi uma ação para integrar em classes de 1ª série ou ciclo I as crianças de 6 anos de idade, que antes estavam em classes intermediárias entre a educação infantil e o ensino fundamental, ou seja, corrigir o fluxo escolar.

No Ceará em 1997, o redimensionamento das classes de alfabetização, introduzindo uma recapitulação dessa etapa, expressou um processo de aprofundamento dessa reforma curricular, ao mesmo tempo em que se iniciava a política de regularização do fluxo escolar. Nessa perspectiva passou a trabalhar com o desenvolvimento da concepção de alfabetização como processo que se inicia na Educação Infantil e avança pelo Ensino Fundamental e demais níveis de ensino. (CEARÁ, 2001, p. 4).

Os Ciclos de Formação e as Classes de Aceleração foram implementados no Estado do Ceará em 1998. Ancorada na LDB, a Secretaria da Educação Básica do Estado passou a adotar essa nova forma de organização escolar sob a justificativa de que, superando a estrutura linear do ensino em série, estaria alcançando o nível de aprendizagem dos alunos a um patamar bem mais elevado.

A cartilha elaborada pela Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico – Pedagógico (2001, p. 4- 5) elucidada:

No Ensino Fundamental, em 1998, começou a implantação da Organização do Ensino em Ciclos, antecipando o ingresso da criança de seis anos neste nível de ensino. Ao invés da rigidez própria do regime seriado, esta nova forma de organização do ensino investe na flexibilidade do tempo e do espaço escolar, a partir de Referenciais Curriculares Básicos que se concretizam através de uma dinâmica curricular voltada para o desenvolvimento, no aluno, de competências e habilidades fundamentais à luta bem sucedida por uma vida

digna e saudável, dentre as quais vale destacar: capacidade de pensar logicamente; ler; utilizar visão crítico – construtiva da realidade; saber ouvir; respeitar o outro; ser criativo; ter senso de oportunidade e motivação para enfrentar e solucionar desafios, além de outras capacidades como tomar decisões, **aprender a aprender**... Ao mesmo tempo foram implantadas Classes de Aceleração para os alunos em distorção série – idade, como forma de aprofundar as medidas de regularização do fluxo escolar. Nestas classes, a exemplo do que ocorre nos Ciclos de Formação, parte-se das necessidades dos alunos, criam-se condições favoráveis a sua aprendizagem, ativas-se sua participação, estimula-se sua auto-estima, buscando-se instalar entusiasmo e autoconfiança.

Entre as “inovações” voltadas para o campo da formação de professores, mais especificamente aquelas que se destinavam a habilitar os professores, conforme exigência da LDB, podemos citar: A TV Escola e os Desafios de Hoje (1995), Programa de Licenciaturas Breves (1996), Agora Eu Sei (1999), Formação Continuada de Professores da Rede Pública (1999), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2000), PROFORMAÇÃO (2000) e o MAGISTER (2000), entre vários outros cursos de pequena duração e de caráter assistemático.

A título de conhecimento, é importante destacar o que foi e qual o objetivo principal de cada uma das ações .

A TV Escola e os Desafios de Hoje foi um curso promovido pela TV Escola, dirigido a professores e coordenadores das escolas públicas, objetivando, conforme seus organizadores, a melhoria dos profissionais da educação no trabalho com as novas tecnologias. O curso totalizava 180 horas e era fruto de uma parceria entre o MEC, que disponibilizava o material (vídeos e textos impressos), além dos tutores que acompanhavam os alunos via fac-símile, telefone, listas de discussões na internet, e a Universidade Federal do Ceará, que certificava os participantes do curso.

De acordo com Nunes (2004, p. 98), “Os programas da TV Escola estão destinados essencialmente à formação continuada dos professores da educação básica”.

O Programa de Licenciaturas Breves foi realizado pelas universidades estaduais do Ceará (UECE, UVA e URCA), tendo como principais parceiros as prefeituras municipais, cujo principal objetivo, segundo o discurso oficial, era qualificar os profissionais da educação em exercício, por meio de um tipo de licenciatura especial, em dois anos.

Vieira, Farias e Ibanez (1999, p. 79), sobre o Programa, destacam que “O Programa de Licenciatura Breve é financiado com recursos provenientes do FUNDEF através de convênio com a Prefeitura Municipal/Secretaria de Educação”.

O “Programa Agora Eu Sei” foi desenvolvido pela SEDUC em parceria com os municípios, cujo principal objetivo era habilitar em nível médio, na modalidade normal. O acompanhamento aos alunos se dava com orientadores que organizavam as atividades e coordenavam as oficinas pedagógicas. O Conselho de Educação do Ceará não renovou o parecer de continuidade deste Programa, pelo fato de reconhecer as enormes dificuldades que permeavam esse tipo de formação.

A Formação Continuada de Professores da Rede Pública Estadual, que acontece até os dias atuais, é uma parceria entre a SEDUC, a Fundação Demócrito Rocha, a Secretaria do Trabalho e Ação Social e as secretarias de educação municipais. O objetivo de tal ação era a formação de professores do ensino fundamental, trabalhada na modalidade de educação a distância.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, segundo Nunes (2004, p. 96), foi

[...] um programa do Ministério da Educação desenvolvido em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, dentre elas a SEDUC, Universidades e outras agências formadoras. Destinado a professores da educação infantil e primeiras séries/ ciclos do ensino fundamental que trabalham com crianças e/ou adultos.

O PROFA, para seus idealizadores, objetivava desenvolver nos professores a importância de adquirir estratégias variadas para ensinar os alunos a ler e a escrever. O curso tinha a duração de 160 h/a, obedecendo à seguinte divisão: 75% das horas eram destinadas a trabalhos em grupo e 25% à elaboração de trabalhos individuais.

O PROFORMAÇÃO foi um programa realizado pela SEDUC com o apoio das 30 agências de formação espalhadas pelo Estado. O objetivo era a formação de professores em exercício, mediante curso com duração de dois anos. Segundo seus idealizadores, seu principal objetivo era melhorar as condições da prática pedagógica e habilitar os professores leigos em Magistério – nível médio.

O Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO é um curso em nível médio com habilitação em magistério na modalidade de ensino à distância oferecido pelo Ministério da Educação. Destina-se àqueles que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola nas redes públicas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O PROFORMAÇÃO é composto por atividades à distância orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares e atividades pedagógicas assistidas por Tutores distribuídas por todo o período letivo e baseadas nas práticas dos Professores - Cursistas. Dessa forma, somam-se os benefícios da formação em serviço às vantagens da Educação à Distância, que permitem atingir uma população numerosa e dispersa

geograficamente, fornecendo-lhe orientações e conteúdos pedagógicos de primeira qualidade. (CEARÁ, 1999, p. 2).

O Programa MAGISTER foi uma ação planejada pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), na gestão Tasso Jereissati (1995-2002), e continuada no governo de Lúcio Alcântara, tendo sido concluído no governo Lúcio Alcântara (2003-2006), dentro da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico (CDTP) - Núcleo de Formação do Educador (NFE), afinada com as orientações da política estadual intitulada “TODOS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS” e com a vertente “EDUCAÇÃO DE QUALIDADE” extraída do Plano Decenal de Educação do Ceará.

Nas palavras da Secretaria de Educação,

Programa de Formação Docente em Nível Superior MAGISTER é um dos programas que integra a Política Estadual de Formação Docente e Valorização do Magistério do Estado do Ceará e que, de forma articulada e integrada com outras políticas educacionais, busca contribuir na construção da escola pública de qualidade, que assegure não só o direito do aluno aprender, mas que faça aprendizagens significativas. (SEDUC, 2001, p. 9).

4.2 O Programa MAGISTER - desvelando a política de formação de professores no Ceará

Para compreendemos o que foi o Programa MAGISTER, recorremos a Almeida (2005, p. 1), quando ela o define: “O Programa é uma iniciativa voltada para atender à necessidade de certificação de Nível Superior dos professores da rede pública estadual e municipal do Estado do Ceará”.

Ainda para a Professora,

É uma proposta que oferece subsídios ao processo de valorização do magistério, na medida em que, qualificando-o, o tornará mais apto para um trabalho docente de qualidade, fortalecendo o seu papel social, integrando-o de forma mais adequada ao contexto do desenvolvimento profissional [...] (ALMEIDA, 2005, p. 1).

Outra professora, sobre o impacto do MAGISTER na sociedade cearense, assim se pronuncia:

Esta é uma ação formativa geradora de grandes expectativas na sociedade, por ser a primeira ação conjunta de grande porte envolvendo a SEDUC e todas as universidades públicas cearenses: Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Vale do Acaraú e Universidade Regional do Cariri. Cada uma das universidades elaborou sua proposta curricular, submetida a discussões com a equipe da SEDUC e a considerações de pareceristas externos, inclusive de outros Estados. (NUNES, 2004, p. 94).

Sobre a necessidade do Programa para a Secretaria da Educação, a representante da SEDUC, em entrevista, informa:

Então, nesse sentido, era fundamental que a SEDUC ou que o Estado definisse uma política de formação e essa política de formação não poderia ser a que estava e a que vem sendo ofertada pela universidade porque também se tinha clareza de que os cursos de formação e as licenciaturas que vinham sendo ofertados não atendiam às necessidades do grupo que deveria ser formado. O curso de Pedagogia, como está posto, não atendia de fato à formação necessária exigida para a atuação, pelo menos no sistema público e, nesse sentido, nós ousamos construir algumas diretrizes para orientar ou para iniciar a discussão com a universidade para dizer que tipo de curso nós queríamos para os profissionais do ensino público. Assim, foi feito, um diagnóstico do que se tinha em termo de professor habilitado ou não habilitado, atuando no sistema sem a formação necessária para a docência (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Esclarecedora, também, é a fala da representante do curso na UFC:

Havia uma discussão, iniciada na Secretaria Estadual de Educação e, depois, estendida às universidades públicas do Estado do Ceará sobre a questão da formação de professores. Era uma discussão que tratava sobre a questão de oferecer uma graduação aos professores que estavam em exercício na rede pública de ensino do Ceará. O curso MAGISTER nasceu dessa discussão. Assim, podemos definir o MAGISTER como sendo um programa de atualização de professores da rede pública estadual e municipal. A nosso ver, de grande relevância para o processo de formação de professores, pois os mesmos tinham oportunidade de refletir a prática docente (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

Compreendemos como necessária a representação da fala dos participantes do MAGISTER, pois, assim, podemos dimensionar a importância que essa formação teve para os professores, bem como para os coordenadores.

O Programa MAGISTER, segundo os documentos da Secretaria, tinha como alicerce o “reconhecimento de que a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação” (CEARÁ, 1999, p. 5). Partindo dessa premissa, a Secretaria fez um levantamento, identificando o fato de que, naquele período, havia um total de “61.842 professores da rede pública em exercício, dos quais 13.046 pertenciam ao quadro temporário das duas redes e 48.796 ao quadro permanente” (CEARÁ, 1999, p. 5).

Esse levantamento, segundo a representante da SEDUC

[...] foi o ponto de partida [...] que serviu para desvelar a situação dos professores do estado do Ceará, definindo, dessa forma diretrizes para uma política de formação inicial (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Nesse período, constatou-se, também, que havia 8.149 professores em decurso de formação (cursos de habilitação de nível médio ou supletivo – significativa parcela

de nível superior). Outro dado importante que a pesquisa revelou foi que a rede municipal apresentava 2.923 professores atuando na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental sem nível médio.

De acordo com a representante da SEDUC, os dados analisados sobre a demanda de professores no Ceará norteou o rumo que o curso deveria seguir:

Esse diagnóstico foi feito com os dados das avaliações de desempenho dos alunos e a partir de então, tentamos formular algumas diretrizes para orientar essa discussão com as universidades a fim de formular esse curso que, segundo o olhar dos seus idealizadores, poderia colaborar para uma formação mais adequada. Assim, nasceu o MAGISTER CEARÁ (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

A Secretaria alertava sobre a necessidade de investir na formação de professores, considerando a exigência legal que pairava sobre essa instituição, àquela época:

Há que se considerar com bastante cuidado, porém, o dimensionamento quantitativo da demanda por formação de nível superior no que se refere à rede estadual. Isto porque a divisão de responsabilidades preconizada na LDB (artigos 10e 11, incisos VI e V respectivamente) quanto à oferta e manutenção dos níveis de ensino, bem como a concretização do regime de colaboração entre Estado e municípios, reorganizou substantivamente a gestão das séries iniciais, cuja manutenção e desenvolvimento passa para a responsabilidade municipal. Este fato redireciona a lotação do professor da rede estadual, implicando necessariamente em sua (re) qualificação ou formação inicial de nível superior para assumir outro nível de atuação, com as competências e habilidades requeridas para tanto (CEARÁ, 1999, p. 17).

Corroborando os documentos da SEDUC

O contexto histórico priorizava a política de formação. De fato, a agenda prioritária das agências empregadoras e formadoras era a formação, tudo isso sob a égide da LDB, que tinha sido recentemente aprovada. Isso atendia, naquele momento, a uma reivindicação da própria categoria, além das pressões dos sindicatos e da sociedade brasileira. O Estado, como sociedade política, estava cumprindo parte da sua função (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

O quadro que se desenhava diante do Programa era bastante complexo. O grande desafio, naquele momento, era oferecer aos professores da educação básica do Estado do Ceará qualificação, em nível superior, para o exercício nas séries finais do ensino fundamental e médio. A proposta do Programa ambicionava alcançar a qualificação, em serviço, de um elevado número de professores¹¹⁹.

Com esse trabalho, desenhou-se um quadro que indicava um número bastante significativo de professores leigos atuando nas séries finais do ensino fundamental, além de professores só com formação de nível médio e com a modalidade normal atuando nas séries finais do ensino fundamental, além da

¹¹⁹ O Programa MAGISTER tinha como meta inicial habilitar 5.394 profissionais que atuavam no ensino fundamental e médio sem a habilitação exigida por lei e oferecer formação pedagógica a 694 professores que tinham nível superior sem licenciatura.

quantidade de pedagogos que já estavam assumindo disciplinas específicas no ensino fundamental (séries finais) e no ensino médio (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

A formação em serviço, modalidade essencialmente caracterizadora do Programa MAGISTER, deve ser tratada, conforme discutimos anteriormente, com cautela, uma vez que, conforme a autora, a formação oferecida aos professores da educação básica, no Brasil, prioriza “a educação continuada sobre a educação inicial [...] e é pensada em termos de melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente” (SANTOS, 2000, p. 175).

A despeito desse tipo de formação, Torres (2001, p. 42-43), também, esclarece que essa posição faz parte de um conjunto de medidas impostas aos países pobres pelos organismos internacionais, cuja centralidade repousa sobre a formação de professores:

A formação instrumental da aprendizagem, orientada pelo mínimo em vez de pelo essencial, entende-se à oferta educativa para os docentes [...]. Como parte do pacote da reforma educativa financiado com empréstimos internacionais generalizou-se nos países em desenvolvimento um esquema que privilegia os programas dirigidos aos docentes em serviço, reduz o tempo e os níveis de exigência da formação/capacitação docente e, em geral, encara a aprendizagem docente mais em termos de treinamento (manejo de um repertório de métodos e técnicas, uso de manuais e textos, instrumentalização das orientações da reforma educativa em curso, etc) do que de formação ampla, integral e permanente.

Encontramos, nos documentos da Secretaria, elementos que denunciam o tipo de formação oferecida aos professores, cuja filosofia se coaduna com a preocupação das estudiosas mencionadas:

Uma grande contribuição que se põe ao pensar um curso de **formação para professores em exercício na profissão** é compreender que os desafios da educação já fazem parte do cotidiano do professor e que cabe às agências formadoras partir da explicação do que se apresenta e trabalhar numa dinâmica de construção/reconstrução de saberes (CEARÁ, 1999, p. 17).

Assim percebemos, mais uma vez, que o grande objetivo do Estado era sanar o problema da formação de professores, oferecendo um curso que os habilitasse, sem questionar os limites dessa formação, porém, regularizando diante da lei a situação desses profissionais, além de tecnicamente melhorar os índices de aprendizagem, pois, de acordo com a Secretaria, esse profissional que estava em exercício compreendia que a licenciatura tinha como papel fundamental “fornecer novas ferramentas para a intervenção na realidade, além de melhorar a qualidade do ensino na educação básica” (CEARÁ, 1999, p. 17). Na verdade, pois, o que os documentos evidenciam não é a preocupação com a formação do professor, no sentido de formá-lo como pesquisador, mas sim fortalecer aquilo que Freitas (1999) chama de “capatazes da educação”.

No que se refere à formação dos professores, sob a perspectiva da SEDUC, resta claro que as universidades deveriam ter como parâmetro a formação do professor competente e que essa formação passaria ao largo da formação dada até o presente momento por essas instituições. A academia foi chamada para o diálogo, tendo ficado explícito que o formato do curso ofertado deveria atender às necessidades daqueles que estavam em serviço.

A partir de um documento base, elaborado pela SEDUC, foi montada uma estratégia de trabalho e discussão com as universidades que compreendeu o seguinte: **a apresentação de uma proposta de curso que não fosse uma reprodução dos cursos dessas universidades.** O nosso interesse é que cada uma delas pudesse representar uma proposta daquilo que a SEDUC queria formar: **professores competentes e habilitados**, a partir da perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades. Essas discussões estavam nas agendas das universidades e da secretaria (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009 - grifos nossos).

A fala da representante da SEDUC traduz, implicitamente, uma crítica à formação que as universidades ministram, pois considera que, para os professores da educação básica, a formação deveria

[...] romper com a disciplinaridade: formar professores capazes de ter conhecimentos oficiais de uma área e conhecimentos mais específicos de uma disciplina. **Ser um profissional que pudesse responder, minimamente, as exigências do mercado.** A estratégia foi construída durante o período de dois anos (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009 -grifos nossos).

Nesses termos, compreendemos que a formação dispensada a esses profissionais tinha caráter instrumental, pois o grande objetivo, exposto pela secretaria, era atender às necessidades do mercado.

O Curso atendia, também, aos pedagogos que não tinham habilitação em nenhuma área e aos professores do telensino. Para tanto, o referido curso tinha, obrigatoriamente, que responder às exigências legais que se impunham naquele período, além de “aproveitar” os professores egressos do antigo telensino para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, capacitando-os em uma ou duas áreas do conhecimento, de acordo com a escolha do professor. Assim, a intenção era

[...] formar os profissionais que estavam atuando no Telensino sem formação adequada para atuar no ensino médio. Nós entendíamos que, propondo, também, uma habilitação ofereceríamos uma oportunidade aos pedagogos que, nesse período, girava em torno de seis mil para atuar nas disciplinas do ensino médio. Era uma oportunidade de assegurar a quem já estava, em exercício, no sistema. Esse era um critério: estar no sistema e em exercício (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Partindo dessa premissa, a SEDUC concebeu sua proposta de formação de professores:

Concebemos uma proposta, em linhas gerais, que permitisse a formação de professores e não de bacharéis em Matemática ou em outra área. Quando foi feito o levantamento, foi verificado o que a empiria já dizia: que na área de Linguagens e Códigos (professor de Educação Física e Língua Estrangeira e Arte- Educação) e na área de Ciências da Natureza (Matemática, Química, Física e Biologia) tínhamos uma grande carência. Tentamos, dessa forma, elaborar uma proposta de curso que formasse o professor dentro de cada uma dessas áreas com possibilidades de habilitação em pelo menos duas disciplinas em cada área (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

As universidades, segundo a representante da SEDUC, foram convidadas a estudar a proposta de formação dos professores da educação básica nos termos da Secretaria e em seguida, pronunciar-se.

As universidades foram convocadas a dizer se queriam aceitar a proposta, além de rediscutir a sua oferta de curso de formação. Para esse debate, foram chamados estudiosos que estavam desenvolvendo trabalhos nesse aspecto, tais como: Jamil Cury, Raquel Volpato, Inês Belém, cujo trabalho era assessorar a secretaria e uma doutoranda do Rio Grande do Sul. Todos esses profissionais foram convocados a se pronunciar sobre essa dupla formação que a SEDUC desejava oferecer aos professores de seu quadro. Apesar das críticas realizadas, as universidades concordaram. A motivação era o telensino, formato de ensino regular vigente. Entendia-se que esse profissional precisava ser capacitado pra ser “professor orientador” em mais de uma disciplina.

A proposta da formação em duas disciplinas foi de pronto acatada pelas universidades: “ao concluir o curso, o professor estava habilitado para trabalhar em duas disciplinas: Geografia e História, por exemplo, Língua Portuguesa e Literatura” (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

A definição da cobertura feita pelas universidades foi assim organizada: a UVA atendeu a região norte, a URCA ficou responsável pela região sul, enquanto a UECE teve a responsabilidade de formar os professores da região Central. À Universidade Federal do Ceará coube a formação dos professores da Capital e da Região Metropolitana.

As tarefas foram divididas entre as universidades e estas apresentaram diferenças na execução, de acordo com a realidade de cada uma:

A UFC procurou envolver os professores de diferentes departamentos, além de setores diversos, como estudantes. Nós da UFC, procuramos desenhar a nossa proposta curricular, compreendendo que o conhecimento profissional é assumido como poder e é uma referência a uma cultura globalizada. Dessa forma, nada mais justo do que delinear nossa proposta dentro dessa perspectiva e oferecer aos nossos alunos essa visão que, talvez, eles ainda não

possuíssem (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

No que diz respeito à operacionalização do curso, é válido citar sua forma de funcionamento. Nas universidades estaduais, por atenderem a um público que tinha dificuldade de deslocamento, as aulas aconteciam às sextas-feiras e aos sábados. Na Universidade Federal, cujo atendimento se concentrava na Capital cearense e na Região Metropolitana, o curso era oferecido aos sábados e em dias alternados, durante a semana.

Quanto aos locais de realização das aulas e a infraestrutura oferecida pelas universidades, havia significativas diferenças entre as estaduais e a federal, uma vez que, na UFC, as aulas aconteciam nas salas da própria Universidade, contando com toda a estrutura de uma universidade federal, conforme atesta a fala da representante da UFC:

Penso que esse foi um diferencial, pois usamos toda a estrutura da Universidade Federal do Ceará, isso porque nosso grupo de atendimento se concentrou na capital e na região metropolitana. Podemos dizer que, gozamos de uma excelente estrutura física, biblioteca, material didático etc (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

Analisando as falas dos representantes do curso, encontramos outras diferenças:

Todos os trabalhos que tentamos desenvolver fundamentaram-se no princípio do respeito às diferenças dos professores-alunos, além da realidade de universitários diferentes dos nossos alunos da graduação. Vale, também, reforçar que nossos alunos (não sei se as outras universidades trabalharam nesse aspecto), mas os nossos faziam parte do Centro Acadêmico, além de assistirem as aulas no Campus do Pici, obtendo os mesmos privilégios dos alunos da Universidade Federal (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

Nas universidades estaduais, as aulas ocorriam em polos, distribuídos em escolas do ensino fundamental da rede pública de ensino: sem bibliotecas, com pouco material didático e, principalmente, sem a estrutura de uma universidade. Os alunos do curso, em sua maioria, deslocavam-se de seus municípios, muitas vezes, enfrentando grandes distâncias.

Sobre essa situação, vejamos o seguinte depoimento:

A UECE, através de seus pólos (unidades no interior), dava apoio aos municípios e aos professores que tinham muita dificuldade de acesso, pois se deslocavam de distritos distantes do centro da cidade (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

É necessário registrar, também, o problema da liberação dos professores para participar das aulas e atividades propostas pelas universidades, considerando que eles continuavam trabalhando.

Tivemos alguns problemas relacionados à questão de liberação dos professores, algumas escolas não queriam liberar os professores, mas conversamos e, esse problema se resolveu (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

Algumas professoras realizaram um trabalho interessante, apesar da muita resistência por parte das direções das escolas para liberar os professores para assistir as aulas. A SEDUC e os municípios faziam um jogo pra mandar pessoas pra substituir, mas isso, muitas vezes, não funcionou (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

Essa dificuldade evidencia a falta de compromisso dos governos estaduais e municipais para com o desenvolvimento do curso, deixando de cumprir compromissos como: pagamento dos transportes, pagamento dos professores, entre outros.

O fato é que, alguns municípios não honraram com sua parte no convênio. Ainda hoje, o setor jurídico acompanha os municípios que não pagaram. Esse descompasso financeiro atrapalhou o pedagógico (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

A representante da UECE ressalta que havia, por parte da Instituição, empenho em tentar minimizar as dificuldades encontradas:

O ensino era, predominantemente, presencial. A metodologia privilegiava a experiência que os professores já traziam, era um curso de graduação para pessoas que já tinham uma grande experiência. Como trazer a cultura desses alunos para dentro da universidade? Essa era uma questão que tínhamos em mente e não queríamos fugir. A relação professor-aluno foi outro aspecto bastante comentado, pois não queríamos que o professor da universidade, ao chegar ao polo, sentisse essa diferença. Trabalhávamos para que ele compreendesse que o aluno do interior, também, tinha conhecimento e, se quebrassemos essa idéia de que o professor do interior não sabe de nada (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

A professora nos esclarece como era esse trabalho:

Além de impressos, vídeo para exibição de filmes, documentários; o retroprojetor, onde os alunos utilizam transparências, substituindo cartolinas ou papel madeira na apresentação dos resultados de estudos em grupos e/ou individuais; a TVC aproveitando o Telensino, os programas da TV ESCOLA e SALTO PARA O FUTURO. Além desses recursos, busca-se a realização de videoconferências e teleconferências aproveitando equipamentos já existentes nos NTEs, nos CVTs com auxílio da TVC e/ou outros canais de comunicação. O uso de bibliotecas depende de sua instalação nos municípios, através de negociação com os prefeitos, pois o acervo das Salas-de-Leituras é insuficiente para se promover pesquisas bibliográficas e/ou aprofundamento dos estudos realizados em sala de aula. (ALMEIDA, 2005, p. 6).

Executar o MAGISTER foi uma tarefa que contou com a parceria entre a SEDUC e várias instituições¹²⁰. A iniciativa desse Programa partiu da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), dentro da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico – Pedagógico (CDTP) no Núcleo de Formação do Educador (NFE), objetivando, essencialmente, elevar a qualidade da educação. Nesse contexto, tornava-se imprescindível a qualificação dos professores que atuavam na educação básica, pois, conforme já atestamos, as orientações dos organismos internacionais impunham tais melhorias como condições para novos empréstimos.

Sobre os parceiros do Programa, de acordo com os documentos da SEDUC, cada um tinha funções específicas. Vejamos:

a) *SEDUC*: subsidiar as universidades com informações necessárias à execução do Programa, assegurar o aporte de recursos financeiros, acompanhar e avaliar a execução do Programa, assegurar o cumprimento de prazos e aplicações de recursos financeiros e contratar os serviços de seleção para ingresso no Programa; b) *APRECE*: subsidiar as universidades com informações necessárias à execução do Programa, assegurar o aporte de recursos financeiros, acompanhar a execução do Programa e assegurar o cumprimento de prazos e aplicações de recursos financeiros; c) *UNDIME*: subsidiar as universidades com informações necessárias à execução do Programa, acompanhar a execução do Programa, mobilizar os secretários municipais de educação para as diversas etapas do processo; d) *SECITECE*: disponibilizar recursos humanos e materiais (bem como instalações físicas), apoiar a realização dos cursos através de cooperação técnica nas áreas de informática e educação a distância; e) *SECULT*: apoiar a realização do Programa a partir de sua Fundação de Teleducação do Estado do Ceará, através de veiculação de programas de educação a distância; f) *CEC*: apoiar a realização do Programa, principalmente no que se refere à normatização, regulamentação, e outras medidas cabíveis para o andamento legal e acompanhar a execução do Programa. (CEARÁ, 2000, p. 2-8).

Importa, também, compreender que a execução do MAGISTER, além de demandar parceria entre as diversas instituições, abrangeu uma equipe que trabalhou com objetivos e metas definidas, inclusive chamando para o debate aqueles que lutavam por uma formação sólida para os professores, de acordo com o depoimento dos envolvidos.

Para a efetivação do programa, tivemos a instituição de três grandes comissões: Pedagógica: responsável pelos elementos teóricos e metodológicos; A segunda era a Comissão de Articulação: responsável pelas questões jurídicas; Por fim, havia o Fórum de Formação Docente, que era responsável para respaldar as decisões tomadas pelos diversos segmentos da sociedade civil. É importante dizer que em cada uma dessas comissões, havia representantes das universidades e dos sindicatos (APEOC e SINDIUTE),

¹²⁰ Universidade Estadual do Ceará – UECE; Universidade Federal do Ceará – UFC; Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Universidade Regional do Cariri – URCA; Conselho Estadual de Educação do Ceará; União Nacional dos Dirigentes Municipais – UNDIME; Associação dos Prefeitos do Ceará – APRECE; Secretaria de Ciência e Tecnologia – SECITECE.

além de representantes da UNDIME e do Conselho Estadual de Educação. E, também, a Comissão de avaliação que se formou depois (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

Nessa conjunção, vejamos o que nos informa a representante da SEDUC sobre a formação e a atuação dos comitês na execução do curso:

Um comitê, também, ficou responsável pela elaboração das provas do vestibular, pois esse deveria ser diferenciado para atender às necessidades do perfil do profissional que seria construído. O outro comitê ficou responsável pela construção do projeto da grade curricular. Havia, também, a comissão institucional que articulava toda a parte institucional do curso: discussão sobre o curso, o programa, custo aluno, e as discussões sobre o financiamento. E, por fim, o Comitê político, formado pelos reitores, dirimia certas questões sobre custo, oferta e consórcios, era esse o nível e caráter de discussão. O comitê pedagógico foi fundamental porque discutia as questões teóricas que sustentaria o curso (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

No contexto das políticas públicas no Ceará, o lema “**TODOS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS**”, especialmente a vertente “**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**”, consubstanciada pelo Plano Decenal de Educação no Ceará, preconizava a formação de professores como preocupação essencial:

O Programa de Formação Docente em Nível Superior – **MAGISTER** é um dos programas que integra a Política Estadual de Formação Docente e Valorização do Magistério do Estado do Ceará e que, de forma articulada e integrada com outras políticas educacionais, busca contribuir na construção da escola pública de qualidade, que assegure não só o direito do aluno aprender, mas que faça aprendizagens significativas (SEDUC, 2001 a).

A elaboração da proposta do Programa, em 2001, consta de passos: a) Levantamento da situação do perfil de formação dos professores; b) Formulação de linhas norteadoras para a construção da política estadual de formação docente; c) Elaboração da proposta inicial de formação docente em nível superior pela SEDUC; d) Apresentação da proposta inicial às Universidades Públicas do Estado e outras instituições; e) Constituição de instâncias interinstitucionais para aprofundamento da proposta, discussão e tomada de decisões: Comissão Pedagógica, Coordenação de Articulação Interinstitucional, Fórum ampliado e Comitê Político (SEDUC, 2001 b).

Esses passos atendiam (de acordo com a técnica da SEDUC, em entrevista) a uma “necessidade urgente de reorganização do sistema educativo”. Consoante com o que temos informado, o levantamento do número de professores leigos atuando no ensino fundamental realizado pela SEDUC revelou um índice bastante elevado¹²¹.

¹²¹ Número de professores sem habilitação da rede pública do Estado do Ceará (1996- 1998): a) educação infantil – 1996:50%, 1998: 42,9%; b) 1ª a 4ª séries – 1996: 37,2%, 1998: 28,3%; c) 5ª a 8ª séries – 1996: 50,4%, 1998: 43,4%; d) ensino médio – 1996: 18,7%, 1998: 16,9%. (SEDUC, 1999).

[...] era necessário interferir na gestão do ensino e, portanto, no problema de lotação dos professores leigos, tanto pelo dispositivo legal, quanto pelo reconhecimento de que há uma correlação significativa entre a formação do professor e o desempenho dos alunos, embora não seja algo linear (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Percebe-se pelo exposto que o número de professores sem habilitação entre os anos de 1996 e 1998 foi significativamente alterado. Os especialistas da Secretaria atribuem a melhoria da formação de professores, nesse período, a programas como PROFORMAÇÃO e Licenciaturas Breves, já apresentados em nosso trabalho. Ocorre que, mesmo com esse “avanço”, a SEDUC ainda demonstra preocupação com a formação dos professores da educação básica, pois considera que a qualidade da formação docente e a qualidade da educação estão intimamente ligadas. Esse discurso encontra respaldo nas palavras da representante da SEDUC, embora ela não reconheça que não se pode culpar exclusivamente o professor pelo baixo desempenho dos alunos:

Não se pode fazer uma inferência de causa e efeito, porque seria injusto responsabilizar, também e exclusivamente o professor ou a sua má formação ou a sua não-formação pelo desempenho sofrível ou pela não aprendizagem dos alunos. Mas, de qualquer forma, há uma correlação entre uma melhor formação e uma formação de nível superior e uma melhor qualidade nos resultados dessa aprendizagem (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Na base da proposta do Programa MAGISTER, encontramos o mesmo discurso, porém de maneira mais enfática:

Para a SEDUC, o foco na importância do papel do professor, como agente de mudanças educacionais, determinadas pelas condições sócio-histórico-culturais vivenciadas, reflete centralidade da escola e do novo significado social e cultural dos processos escolares, também consagrados no texto da LDB. (CEARÁ, 1999, p. 8).

O financiamento do Programa constituiu aspecto importante para a análise do MAGISTER. Conforme documentos da SEDUC, havia competências divididas entre os governos estaduais e municipais e a fonte dos recursos também era diferente¹²².

A respeito do que estamos falando, a representante da SEDUC, informa:

Quanto ao financiamento, é preciso distinguir. Houve percalços na operacionalização do programa, mas as universidades tiveram certeza do compromisso de financiamento. O Estado, ao sair com o programa do MAGISTER, tinha em mente formar os professores do estado, depois por decisão política, abriu-se para gestores do município. O recurso era entre o Banco Mundial e a SEDUC. O financiamento era, exclusivamente, para atender a demanda do Estado. Porém, o professor Napolini resolveu expandir o curso para gestores municipais. Os municípios, desta forma, se comprometeram, a completar os recursos, com fontes que não sei explicar de

¹²² O Governo estadual tinha como objetivo formar professores para atuar no ensino médio. A fonte de recursos era o BM. O Governo municipal objetivava formar professores para atuar nas séries finais do ensino fundamental e a fonte dos recursos deste governo era o FUNDEF.

onde viam se do Tesouro do Município ou outra qualquer, o fato é que houve esse compromisso. Os municípios aproveitaram a estrutura oferecida pelo estado e as universidades receberam recursos para formar os profissionais (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Depreendemos do depoimento das representantes das universidades envolvidas - UECE e UFC – que não há um conhecimento preciso, por parte destas, da origem do financiamento do Curso, porém, ambas são categóricas em afirmar que o descompasso no recebimento dos recursos ocasionou dificuldades operacionais e pedagógicas.

O Banco Mundial cobria as despesas de material, deslocamento, pagamento de professores. Não sei dizer que parte do pagamento era de responsabilidade do município. [...] Esse descompasso financeiro atrapalhou o pedagógico. Ficou prejudicado, principalmente, o calendário do curso e Ação Docente Supervisionada (ADS). A Ação Docente, como foi pensada, determinava um orientador para cada oito alunos. Mas, com a falta de pagamento dos professores, teve que ser redimensionada. Foi necessário reformular porque não tínhamos recursos. A ADS sofreu de imediato, na redução da carga horária, além do acompanhamento, e a diminuição do número de orientador por aluno, bem como as viagens dos professores tiveram que ser reduzidas por falta de recursos. Penso que os objetivos do MAGISTER foram alcançados, mas vejo como necessária uma avaliação de impacto. Penso que esse curso teve uma grande importância. Todo investimento valeu a pena (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

Quanto ao financiamento, podemos dizer que tivemos muitos problemas. Os municípios dificultaram alguns aspectos operacionais do curso. Nosso caso foi específico com o município de Fortaleza. Quando a prefeita Luizianne Lins assumiu a prefeitura em 2005, honrou com os compromissos que havia sido assumido na gestão anterior. Mas, tenho que reforçar que a UFC cumpriu com todos os compromissos que se determinou a realizar: material didático, material artístico. O recurso que tínhamos era pouco, mas usamos de forma que, conseguimos, quando do término do curso, realizar a festa para os alunos num clube sofisticado de Fortaleza, pagamos as becas, além dos convites e da placa. Claro que, tudo isso que estou falando era simples, mas conseguimos realizar essas tarefas que outras universidades tiveram dificuldades ou nem conseguiram realizar. Não estou querendo ser modesta, mas nosso trabalho foi muito bem aceito pela comunidade, todas as avaliações que temos dão conta de um trabalho sério, responsável e árduo (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Concluimos pelas falas, que o calcanhar de aquiles do Programa foi, realmente, o financiamento, considerando que, de acordo com os protagonistas do curso, a falta ou o não-gerenciamento desse recurso atrapalhou as atividades, inclusive o término do curso:

A duração do curso era pra ser de quatro anos (2000 a 2004), mas devido a problemas financeiros, o curso foi interrompido duas vezes. A parte financeira foi muita penosa, principalmente, por causa dos convênios com as prefeituras. A parte do estado foi mais tranquila porque o recurso do BIRD era grande, mas é preciso deixar claro que, num determinado momento, esse recurso acabou, dificultando ainda mais as relações. Eu era coordenadora da parte pedagógica, mas esses problemas de ordem administrativo-financeira prejudicaram a parte pedagógica (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

Outro ponto suscitado pelos entrevistados está no fato de a Secretaria, no primeiro momento, havia definido uma linha estratégica e depois, por questões políticas, alterou essa rota, prejudicando o uso dos recursos.

O Estado, ao sair com o programa do MAGISTER, tinha em mente formar os professores do estado, depois por decisão política, abriu-se para gestores do município. O recurso era entre o Banco Mundial e a SEDUC. O financiamento era, exclusivamente, para atender a demanda do Estado. Porém, o professor Napolini resolveu expandir o curso para gestores municipais. Os municípios, desta forma, se comprometeram, a completar os recursos, com fontes que não sei explicar de onde viam se do Tesouro do Município ou outra qualquer, o fato é que houve esse compromisso. Os municípios aproveitaram a estrutura oferecida pelo estado e as universidades receberam recursos para formar os profissionais. O custo aluno a que se chegou foi diferente de universidade para universidade para universidade (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Percebemos que, com a entrada dos municípios no curso, o formato inicial foi alterado, além de ter acarretado problemas financeiros sérios que prejudicaram o trabalho desenvolvido pelas universidades.

A UECE atendeu uma demanda específica, a URCA outra e a UVA outra e a UFC atendeu a região metropolitana. As universidades aceitaram a entrada do município, chanceladas pelo governo do Ceará. Foram realizadas, dessa forma, convênios entre as universidades públicas e o estado do Ceará. Os problemas que surgiram devido ao financiamento, poderiam ter sido resolvidos pelo Comitê Político, pois o mesmo poderia ter atuado, no sentido de se articular com os municípios para pressionar o pagamento das contas (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Há, ainda, que se notar as divergências de avaliação da problemática em questão, entre as universidades e a Secretaria, pois essa acredita que os recursos foram suficientes e que cabe às universidades avaliar sua atuação.

Na verdade, as perdas e as deficiências foram para os profissionais do estado ou do município, se você pensa na ótica de responsabilidade pública, do uso do recurso público houve prejuízo com esse descompasso financeiro. A universidade fez um grande esforço e alterou as ofertas nos núcleos, mas essa atitude não foi suficiente para evitar os problemas de ordem pedagógica e de gestão. Acredito que os motivos não foram apenas financeiros. Podemos listar: a ação de professores não qualificados para realizar a ação docente; a falta de uma biblioteca adequada; os lugares inadequados para a realização das aulas. É necessário se esclarecer que os valores, por parte do estado, não foram insignificantes. Penso que a universidade, também, teria que se avaliar, pois ela recebeu recursos altos para a realização dessas tarefas. E, se hoje, ela avalia que esse dinheiro não supriu todas as necessidades, é necessário saber em que ponto ela falhou (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Sobre os custos que o curso trouxe para o Estado, a representante da SEDUC informa que um dos erros foi estender a proposta inicial a todos os professores, pois tal atitude onerou o erário:

Na nossa proposta inicial, nós tínhamos escalonado os grupos de entrada para o MAGISTER: profissionais que tinham entre 5 a 10 anos, no máximo, de magistério. Não tenho a menor ilusão pedagógica de que não se deve pensar os custos da educação. É preciso potencializar os recursos para a educação, recursos esses que saem dos bolsos de cada um de nós, trabalhadores. Nós tínhamos pensado em profissionais com menor tempo, no ensino médio, depois, numa outra proposta, privilegiaria o pedagogo. Mas, a pressão foi muito grande, porque se argumentava que era injusto culpabilizar o professor pela sua formação precária, então, resolveu-se abrir o programa para os demais profissionais que desejassem melhorar sua formação. Com essa atitude, não se respeitou a prioridade da formação de professores (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

A ascensão profissional dos professores que cursaram o MAGISTER é entendida como direito e anseio natural no percurso de uma carreira profissional, pela representante da UECE.

Algumas professoras que foram formados pelo MAGISTER tinham interesse de ascensão profissional, o que penso ser completamente normal, mas eu diria que não foi apenas isso. Eles tinham interesse em melhorar, em crescer enquanto pessoa. O Estado veio saldar uma dívida antiga com essas professoras, eu digo elas porque a grande maioria era mulher [...] Eu não vejo nada demais em se ter desejo de uma ascensão profissional. O ganho está, a meu ver, na auto-estima, na reflexão, na continuidade dos estudos (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

Isso é questionado, entretanto, pela representante da SEDUC, ao assinalar que, apesar de ter sido feito um grande esforço por parte do Estado, os professores permaneciam nas mesmas turmas.

Outra questão intrigante é quanto ao perfil do profissional que saiu do curso MAGISTER e não se sentiu habilitado para assumir as turmas finais do ensino fundamental e as turmas de ensino médio. Penso que essa discussão é dialética. Por que, apesar de tanto investimento, ao final do curso, os professores insistiram em permanecer nas turmas nas quais estavam? (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Partindo da problemática levantada pela representante da SEDUC, reolocamos a questão, porém, de outra perspectiva: que tipo de formação os professores receberam no curso que não garantiu a inserção desses profissionais numa nova realidade de docência?

É oportuno lembrar, também, que a formação desses profissionais estava dividida em três grandes áreas - Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. Essa divisão do ensino em áreas atendia às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre isto, Ferreira (2004, p. 48) informa:

Esta formação por área ergueu seus alicerces nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs. De acordo com estes PCNs, a divisão do conhecimento por áreas é estabelecida tendo como base “a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade”.

O Programa MAGISTER, sob essa perspectiva, ofereceu uma formação aos professores do ensino médio e séries finais do ensino fundamental alinhada a essa proposta de fragmentação das áreas de ensino, bem como adequou o seu currículo ao currículo do ensino médio, que apresenta essa mesma característica.

Assim, cada uma das universidades envolvidas na execução do Programa se organizou no sentido de oferecer habilitações que respondessem a essa “nova” organização dos cursos de formação de professor:

a) **UFC** :Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/ Educação Física e Arte-Educação/Química e Biologia/ Física e Matemática/ História e Ciências Sociais/ Geografia e Ciências Sociais b) **UECE**: Língua Portuguesa e Língua Inglesa/ Arte e Educação e Língua Portuguesa ou Inglesa/ Língua Portuguesa e Educação Física/ Ciências e Química/ Matemática e Física/ História e Antropologia/ Geografia e Meio Ambiente c) **UVA** Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/ Educação Física e Arte-Educação/ Química e Biologia/ Física e Matemática/ História e Filosofia e Ciências Religiosas/ Geografia e Sociologia d) **URCA** Língua Portuguesa e Língua Inglesa/ Arte e Educação e Língua Inglesa/ Ciências e Química/ Matemática e Física/ História e Antropologia/ Geografia e Meio Ambiente. (CEARÁ, 2000, p. 3-7).

As universidades conferiram o grau de: Licenciatura Plena em Ciências Humanas e suas Tecnologias aos graduados na área de Ciências Humanas; Licenciatura Plena em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias aos graduados nessa área e Licenciatura Plena em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias àqueles que se graduaram na área de Linguagens e Códigos.

Segundo seus defensores, o Programa objetivava a melhoria da *eficiência* da educação no Ceará, reduzindo a repetência, melhorando o acesso à escolarização e a inserção no mundo do trabalho, além de garantir um nível de formação maior e melhores salários aos professores que estavam no trabalho docente há anos e que ainda não tinham o nível superior, pois esse era um dos objetivos do Programa: qualificar em nível superior os professores da educação básica para que pudessem atuar nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e no ensino médio.

A Secretaria de Educação do Estado, em seus documentos, especifica de modo mais claro os principais objetivos do Programa:

Habilitar, em nível superior, professores da rede pública de ensino, em exercício, para atuarem na Educação Básica (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio); Desenvolver um processo de formação de professores, inicial e em serviço para a Educação Básica, nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, numa dimensão crítico-reflexiva, qualificando-os para o exercício da docência em disciplinas específicas em cada área; Possibilitar aos professores-alunos o exercício da reflexão sistemática sobre sua prática

pedagógica, como ponto de partida da formação, contribuindo para o desenvolvimento de sua profissionalização e cidadania; Desenvolver uma dinâmica curricular que articule e integre a formação acadêmica com a formação em serviço, incorporando a pesquisa no espaço da sala de aula como um processo contínuo e permanente de interação teórico-prática; Desenvolver um processo de formação que aborde o conhecimento de forma integrada, numa perspectiva multi e interdisciplinar, buscando assegurar a aquisição de competências e habilidades consideradas básicas para o exercício qualificado da profissão. (CEARÁ, 2001).

São, ainda, de acordo com o Parecer do CEC nº 206/2000, princípios norteadores do Programa:

- a) o exercício do magistério como princípio essencial da formação em serviço; b) formação reflexiva do professor; em função da articulação teoria e prática; c) contextualização das práticas docentes, inseridas na participação do cidadão como ser político-social e partícipe da construção de uma sociedade mais justa; d) dinâmica curricular que privilegie a interdisciplinaridade, dentro de um amplo leque de disciplinas que reflitam conteúdos de formação básica, geral e específica, por área de aprofundamento com o uso de tecnologias.

No texto do CEC, é possível verificar, claramente, expressões que evidenciam o paradigma pedagógico do professor reflexivo subjacente aos cursos de formação de professor, em especial, ao curso MAGISTER. Encontramos elementos dessa fundamentação teórica em Nóvoa (1992), cujo livro *Os professores e a sua formação* influenciou uma significativa parcela de educadores no Brasil, no período citado.

A fundamentação teórica que sustenta a filosofia do Programa tem raízes na proposta de formação crítico-reflexiva. Almeida (2005, p.2) exemplifica as teorias que norteiam o trabalho do referido curso, especialmente na UECE:

Tais teorias educacionais difundidas nos cursos de formação nas últimas décadas valorizam a conscientização e a autonomia dos sujeitos, a reflexão teórica como elemento estruturante da ação, a atitude de questionamento inerente a práxis educacional, a contextualização dos fenômenos educativos, o diálogo, como instrumento de ação comunicativa, e uma visão estético-criativa da educação. Uma teorização dessa natureza possibilita a formação de um professor reflexivo que tem consciência do seu papel, é capaz de fazer de sua prática um campo de reflexão teórica, tem capacidade para solucionar problemas inerentes ao processo educativo e, de modo específico, aqueles relacionados com a sua formação profissional, o que se constituiria a busca da autonomia.

Nesta mesma direção:

Assim, para nós, era imprescindível que o professor a ser formado passasse pela concepção teórica de sujeito reflexivo, enquanto ser que pensa e ressignifica sua prática. Buscamos encontrar no significado profissional do espaço político e cultural da sala de aula o lugar perfeito para a reflexão, para a compreensão da dinâmica curricular na formação do professor (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

O perfil profissional do professor a ser formado pelo Curso ancora-se nas concepções subjacentes a teorias, como: professor reflexivo, professor prático-reflexivo e professor investigador.

O perfil do professor qualificado pelo Programa Magister-Ce apóia-se na concepção do professor como um intelectual em processo contínuo de formação, capaz de redimensionar sua prática pelo seu trabalho e pela análise de sua ação pedagógica, através de uma reflexão vinculada à atitude crítica comprometida com a emancipação humana; como um profissional envolvido em processos decisórios, com capacidade de produzir conhecimentos sobre seu trabalho que se realiza através do desenvolvimento de habilidades e domínio de tecnologias que lhe garantam condições para o exercício das competências que lhe são exigidas. (ALMEIDA, 2005, p. 8).

Ainda sobre a concepção de professor subjacente ao curso, a representante da UECE, esclarece:

Nosso trabalho procurava trilhar a linha do professor reflexivo, professor pesquisador, no sentido de ver o professor como intelectual. Ele ou ela é capaz de pensar a sua prática, capaz de produzir conhecimento através da reflexão sobre a teoria e prática, tomando como luz pra reflexão, o processo de formação dele (a). Essa questão de ressignificar a prática, a gente pegou do Schon. Nós, também, procuramos desenvolver o espírito do cidadão planetário, do compromisso com o governo, com a sociedade. Tudo era trabalhado dentro dessa perspectiva, além dos domínios das novas tecnologias. Foi uma luta conseguir trazer os alunos para os laboratórios, a gente chegou a trabalhar com vídeo- conferência (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

Facci (2004, p.66) alerta para o uso indiscriminado da expressão professor reflexivo, uma vez que, segundo a autora, “essa massificação do termo distancia o profissional de uma reflexão no sentido marxiano, dificultando o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo-o a um fazer técnico, a um praticismo”.

É visível o tipo de formação preconizado pela Secretaria. Para seus idealizadores, a boa formação é aquela que prioriza a análise que o docente faz da sua prática, pois é por tal análise que ele (o professor) poderá transformar a escola e a sociedade.

Depreende-se dessa análise que, privilegiando os aspectos metodológicos do trabalho docente e concebendo os docentes como “práticos” na resolução de problemas, a Secretaria dispensa a eles uma formação frágil, incapaz de efetivar nos professores da educação básica uma práxis criadora, pois se encontram circunscritos a uma práxis “reiterativa”¹²³, conforme Vázquez (2007).

¹²³Conceito utilizado por Vázquez (2007) em sua obra *Filosofia da Práxis*.

Ainda sobre o conceito de professor reflexivo, vale lembrar o que Pimenta (2002, p. 45) esclarece:

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduzira em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...]

Facci (2004, p. 67), contra-arrazoá: “[...] ao dar tanta ênfase ao processo de reflexão do professor, não estaríamos, de certo modo, mais uma vez, culpando o professor pelo caos em que a educação se encontra?”

Não seria demais lembrar que a formação oferecida pela SEDUC aos professores da educação básica objetivava, prioritariamente, melhorar os índices de aprendizagem dos alunos, cuja responsabilidade recaía sobre os professores e sua prática individual.

Se em épocas anteriores vimos e ainda hoje assistimos à culpabilização do fracasso escolar em termos individuais (ora o aluno, ora o professor, ora a escola), no que se refere ao trabalho do professor, também assistimos à responsabilidade sendo transportada do nível social para o individual (FACCI, 2004, p. 67).

Consubstanciando o pensamento da autora,

Verifica-se, nessa orientação, uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica (MARTINS, 2007, p. 12).

A técnica da Secretaria, sobre os paradigmas que orientaram o Programa MAGISTER, informa:

Autores como Perrenoud e Coll eram bastante discutidos e serviram de referências para nosso trabalho. Foram muitas as críticas e restrições a essas correntes teóricas. Mas, era o referencial teórico que fundamentava e tava na base. Portanto, optamos por segui-lo. Afinal, as estratégias de trabalho consistiam em construir com as universidades comissões que se ocupavam de fazer discussões de ordem teórica, pedagógica e metodológica, a fim de compreender como realizar essa tarefa de formar os professores da demanda da SEDUC do ponto de vista da operacionalidade e de como esta proposta curricular iria atender a proposta inicial elaborada pela Secretaria.

Almeida (2005, p. 3) explicita:

O professor é um intelectual em processo contínuo de formação e, desse modo, não reproduz apenas o conhecimento. Através da reflexão, pode fazer do seu trabalho de sala de aula, um espaço de transformação. É na ação refletida e no redimensionamento da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. Nessa perspectiva, a formação docente faz-se pelo trabalho, pela análise sobre a prática pedagógica e pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional. Nesse aspecto,

a reflexão vincula-se à atitude crítica e está ligada à emancipação humana, extrapolando os limites estritamente técnicos dos problemas que surgem na sala de aula.

Facci (2004, p. 70), em sentido adverso a essas teorias, esclarece:

[...] Reconheço que o conhecimento da prática é fundamental. Mas, conforme tenho enfatizado neste estudo, acredito que somente o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. O conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual.

Miranda *apud* Facci (2004, p. 71-72) alerta, também, para os riscos da adoção dessa “nova” abordagem nos cursos de formação de professor, pois poderiam

1) Colocar mais responsabilidade, e por que não dizer culpa, sobre os ombros dos professores pelos seus insucessos; 2) Ao valorizar o processo de reflexão orientado para a ação, pode-se considerar que esta reflexão é sinônimo de resolução de problemas no espaço escolar; 3) Ao negar a teoria como importante para o processo de reflexão, pode-se reduzir os processos reais de reflexão do professor; 4) Supor que o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente útil na prática do professor pode reduzir, em grande parte, a possibilidade de o professor se aproximar de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato que se coloca em sua prática; 5) Contribuição para a desqualificação da universidade enquanto instância formadora de professores; 6) Se servir de suporte na reforma curricular dos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa pode converter-se em “ação esvaziada de significados se não lhe foi garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea”.

A pesquisa, segundo os organizadores do MAGISTER, assume grande importância. Ela é trabalhada na perspectiva de investigação da prática do professor e, conseqüentemente, mudança dela. Importa, nesse momento, é que o professor-aluno investigue sua prática, levante hipóteses, reflita sobre esta e, em conjunto com os orientadores, cheguem a uma conclusão para melhorar sua prática pedagógica.

Nas palavras de Almeida (2005, p. 5),

Portanto no “design” curricular desse curso, a pesquisa está presente com outra epistemologia e metodologia; uma epistemologia da prática onde o importante é identificar qual a melhor hipótese para a realização da mudança desejada.

Buscando compreender os elementos subjacentes que essas concepções trazem para os cursos de formação de professores, debruçamo-nos sobre os trabalhos de autores como Facci (2004, p. 65), quando ela denuncia: “Esperar que os professores, individualmente, possam mudar as situações de injustiça e de exclusão que existem na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática”.

Assim, os pressupostos que dão conta da proposta curricular executada pelo MAGISTER são aqueles que têm alicerces psicológicos e técnico-pedagógicos, em que ao professor se atribui a condição de sujeito que pode reconstruir sempre o seu conhecimento. As instituições que desenvolveram a proposta objetivavam “desenvolver uma dinâmica curricular que integre a formação acadêmica com a formação em serviço, na perspectiva de uma articulação entre teoria e prática” (UECE, 1999, p. 5).

Segundo Almeida (2005, p. 6), o currículo do Curso organizou-se com suporte nos seguintes princípios:

Flexibilidade na compreensão e disseminação do conhecimento, trabalhado em aulas, seminários e estudos orientados; **Interdisciplinaridade** na produção e socialização do conhecimento; **Alternância** de estudos das áreas gerais de formação do professor com áreas específicas; **Mediação da Teoria e Prática Pedagógicas** feita pelos professores/orientadores, integrando formação acadêmica com formação em serviço; **Avaliação** efetivada sobre o currículo nos seus aspectos gerais e infra-estruturais, através dos agentes envolvidos nos cursos; **Totalidade** integrando as áreas educativas no contexto onde elas se desenvolvem, resguardando-se objetivos básicos da formação desejada; **Autonomia** dos professores-alunos no processo de formação, com espaço para a reflexão, o diálogo e a tomada de decisões relativas ao desenvolvimento dos cursos; **Qualidade** nos procedimentos didático-metodológicos, buscando o desenvolvimento de competências adequadas a uma ação docente efetiva.

Outra proposta de trabalho do MAGISTER é a interdisciplinaridade, que, de acordo com seus organizadores, deve se fazer presente nas diferentes disciplinas. Para tanto, os coordenadores de área deveriam trabalhar de forma que os conteúdos tivessem um enfoque diferente, mas considerassem o tema comum dos teores.

O perfil profissional do professor a ser formado pelo Curso, conforme já ilustramos, ancora-se nas concepções que dão conta de teorias, como: professor reflexivo, professor prático-reflexivo e professor investigador.

O perfil do professor qualificado pelo Programa Magister-Ce apóia-se na concepção do professor como um intelectual em processo contínuo de formação, capaz de redimensionar sua prática pelo seu trabalho e pela análise de sua ação pedagógica, através de uma reflexão vinculada à atitude crítica comprometida com a emancipação humana; como um profissional envolvido em processos decisórios, com capacidade de produzir conhecimentos sobre seu trabalho que se realiza através do desenvolvimento de habilidades e domínio de tecnologias que lhe garantam condições para o exercício das competências que lhe são exigidas. (ALMEIDA, 2005, p. 8).

Almeida (2005, p. 9-10) informa sobre os elementos que, ao final do Curso, o professor deveria compreender e evidenciar:

Compreender: a realidade sociopolítica e educacional do Município, dentro do contexto do Estado do Ceará; os determinantes sociopolíticos e educacionais que incidem sobre a organização e funcionamento das

instituições educacionais do Município; o Projeto Pedagógico da Escola em suas diferentes fases de desenvolvimento; a estrutura e funcionamento da escola, face às diretrizes da nova LDB e dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais; as políticas e o planejamento educacional do Município, refletindo sobre sua adequação às necessidades da comunidade.

Evidenciar: capacidade para planejar atividades para a Educação Básica nas diferentes áreas, em consonância com as diretrizes do Sistema Municipal e/ou Estadual de ensino, adequadas aos grupos de alunos sob sua responsabilidade; habilidade na utilização de diferentes processos de comunicação dialógica, observando os níveis de desenvolvimento mental dos alunos, adequando-os à sua capacidade de aprendizagem; habilidade na utilização de recursos didáticos de apoio ao ensino; atitudes éticas em relação aos alunos, aos profissionais da educação e de modo específico às pessoas que, direta ou indiretamente, convivem na Escola onde tem atuação docente; domínio dos conteúdos de ensino relativos a sua área de atuação; domínio do processo de avaliação dos discentes, estando atento às diversas manifestações de natureza psicológica e sócio/histórica que podem apoiar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem, vivenciando atitudes adequadas a cada situação; atitudes de humanismo em relação aos seus alunos, compreendendo-os como seres em processo de desenvolvimento, assumindo comportamentos interpessoais e intergrupais compatíveis com a função educativa que exercem na sociedade; capacidade de análise de sua prática pedagógica, identificando deficiências e elementos positivos, assumindo uma atitude adequada à transformação dessa prática sempre que se fizer necessário; capacidade de reflexão sobre ação docente, na escola e na comunidade, assumindo práticas transformadoras que possibilitem a melhoria qualitativa do ensino-aprendizagem; atitude político-pedagógica adequada, face às questões relativas à carreira docente e aos objetivos da Escola; domínio de linguagem escrita e oral na perspectiva dos objetivos do curso; evidência de raciocínio lógico-matemático na solução de problemas; compreensão da Escola como Instituição Social; atitude responsável como profissional da Educação, agindo com ética e respeito à dignidade humana; atitude de aceitação das diferenças sem qualquer forma de preconceito respeitando as identidades culturais de cada comunidade e, conseqüentemente, dos sujeitos que nela habitam; conhecimento das áreas de ensino onde atua como docente; conhecimento e compreensão dos conteúdos para a Educação Básica, analisando-os em relação às Diretrizes Curriculares do Município e/ou do Estado; capacidade de selecionar conteúdos que atendam aos objetivos da Educação Básica, em cada série ou ciclo, de acordo com área, os alunos e as condições naturais da escola.

As avaliações realizadas pelas universidades determinavam que os alunos tivessem frequência mínima de 75% às atividades que abrangem a parte presencial. Faziam parte, também, dos critérios de avaliação o cumprimento das atividades e os trabalhos organizados pelo curso. Outro aspecto que se referia à avaliação de desempenho do aluno era o domínio de competências, de acordo com a determinação de cada curso.

Quanto às provas finais, a avaliação seguia o regimento interno da universidade estadual, mas cada professor fazia da forma que melhor lhe parecesse, privilegiando a fala e a escrita. Era importante que se considerasse a experiência do aluno. Portanto, orientávamos que os trabalhos fossem desenvolvidos através de seminários, relatórios (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

Ao questionarmos as entrevistadas sobre qual seria a avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do curso, todas responderam que a experiência foi positiva, apesar dos percalços, mas que seria impossível repeti-la.

O MAGISTER foi um desafio, primeiro pela quantidade, pelas adequações em funções das necessidades do estado, do convênio das prefeituras. Mas, é interessante reforçar que quem não vivenciou o MAGISTER tende a “chiar”. Eu vivenciei e entrei fundo com a parte pedagógica e, também, contribuí com produções acadêmicas. Recentemente, estive no Chile, relatando as atividades desenvolvidas nesse período. O MAGISTER é bem aceito quando apresento fora do Ceará e do Brasil. Aqui, também, sinto-o bem aceito, mas há ranços dentro da universidade por conta desses problemas que aconteceram. O mal estar que sinto é dentro da própria universidade. Alguns comentários fortes e desagradáveis dos próprios colegas. Eu vejo que, hoje, os professores continuam na luta. Há propostas federais para oferecer novos cursos de formação, inclusive o debate com as universidades já começou. A UECE já está se organizando para participar dessa nova proposta. Penso que, no formato MAGISTER não há mais possibilidade para acontecer, mas que certamente, encontraremos outra solução para formar os professores que ainda não possuem formação adequada. Por fim, desejo dizer que, tenho um grande amor pelo MAGISTER e gosto de falar bem desse programa, pois tenho esperança de um mundo melhor, por isso tentei me esforçar para realizar um trabalho melhor, para alcançar àqueles que não conseguiram ter a mesma formação. Era um trabalhado partilhado, mas houve algumas discussões no interior por questões de divergência teórica (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

A experiência do MAGISTER foi necessária naquela época, mas não sei se esse formato ainda pode ser usado, hoje pela SEDUC, pois ele foi um programa emergencial, diferencial, ele teve elementos próprios que o diferenciaram. [...] Foi uma possibilidade que se permitiu construir um diálogo entre as equipes de professores no desenvolvimento dos cursos. Vejo-o como uma experiência interessante, no sistema estadual. Atualmente, um grupo discute a formação inicial de professores de nível médio. Outro ponto polêmico é a formação continuada que é outro grande assunto, que não foi tocado. A secretaria trilhou caminhos, mas não sei dizer se a política hoje é de formação (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Avalio, hoje, o curso como uma experiência extremamente positiva. Penso que os professores saíram com uma formação sólida, crítica, enfim, preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno. É claro que isso não é suficiente, mas é um bom começo para quem não tinha, à época, nenhuma perspectiva de formação. Por esse e por tantos outros objetivos alcançados, considero essa uma experiência ímpar, singular. Não podemos deixar de mencionar os desafios vividos no interior da própria instituição. Foram muitas as divergências teóricas, mas por fim, vejo o saldo positivo, pois muitas das avaliações realizadas informam que o trabalho da UFC foi muito sério e que, nossos alunos saíram aptos para desenvolver as atividades para as quais foram capacitados. Isso quem diz não sou eu, mas os gestores das escolas, os professores do curso e as avaliações realizadas. Hoje, o MEC já está se organizando para a realização de novos cursos, exigência de uma Política Nacional de Formação de Professores que precisam dar conta de um grande número de professores que está atuando no ensino básico sem formação pra isso ou com formação inadequada. As universidades já foram chamadas para o debate. Com certeza, haverá um novo curso para realizar

essa formação exigida pelo MEC. Mas, acredito que o formato MAGISTER não seja mais aplicável, pois seria impossível dentro do quadro das atuais políticas que temos, também não sei qual será o posicionamento da SEDUC (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

Por fim, sobre o Curso MAGISTER e as implicações da formação dos professores para a rede pública de ensino, tomamos conhecimento de que o BANCO MUNDIAL realizou uma avaliação sobre os resultados finais desse Programa e do uso dos recursos. Os dados dessa avaliação não nos foram disponibilizados, e, por mais que tenhamos tentado, não os conseguimos. Segundo os técnicos da Secretaria, esse documento ainda está em análise e não poderia ser divulgado ao público. Inquirimos, também, as entrevistadas sobre essa questão e elas foram unânimes em responder que nem sabiam da existência dessa avaliação, embora tenham feito parte de sua implementação e desenvolvimento, de sorte que, como tal, deveriam ter sido convocadas para esse momento.

Eu soube que o Banco Mundial fez uma avaliação sobre essas questões, mas eu não fui convidada a participar, nem sei informar sobre o resultado final dessa avaliação, nem tão pouco se o Banco avaliou positivamente ou negativamente (Representante da SEDUC, entrevista realizada no dia 24 de março de 2009).

Quanto à avaliação do programa, eu soube que o Banco Mundial capacitou professores para realizar essa avaliação, mas em nenhum momento eu fui chamada para participar das discussões ou para repassar dados específicos da universidade. Devo dizer que isso muito me estranha, mas espero que, pelo menos, eu tenha acesso ao conteúdo dessa avaliação, pois ao que se sabe esse material ainda não foi divulgado ao público (Representante da UFC, entrevista realizada no dia 31 de março de 2009).

Eu tomei conhecimento de que houve uma avaliação do curso, mas nunca fui chamada para nenhum tipo de conversa. Infelizmente, não sei explicar o porquê (Representante da UECE, entrevista realizada no dia 23 de março de 2009).

Conforme foi possível observar ao longo do texto, os investimentos no campo da formação de professores ocupam um lugar de destaque nas políticas públicas no Brasil e, em especial, no Ceará. Apesar das propostas de melhoria dos índices educacionais anunciadas nos referidos cursos, o que se evidencia nas diversas pesquisas instituídas pela rede pública de ensino é um amplo processo de negação do saber, expresso nos diferentes níveis educacionais.

A não-efetivação da aprendizagem dos alunos, apesar de uma enxurrada de capacitações oferecidas aos professores, incluindo-se, também, o curso MAGISTER que, de acordo com documentos da Secretaria, tinha como objetivo melhorar esses índices é objeto de análise; não no sentido de culpar o professor pela não-aprendizagem

dos alunos, mas procurando desvelar as próprias intenções subjacentes à política de formação de professores.

Fica evidente que esse tipo de formação aligeirada e em serviço deixa de cumprir, significativamente, a tarefa histórica da educação escolar, que, conforme Saviani (2003) é de reproduzir em cada indivíduo singular a humanidade elaborada histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Julgamos que, consideradas todas as questões apontadas ao longo desta exposição, é de muita importância dar continuidade à análise referente às determinações das reformas educacionais, especialmente do “Movimento de Educação para Todos” e seus rebatimentos no âmbito da política de formação docente do Estado do Ceará, considerando que sua apropriação e efetivação corrobora a reprodução do capital e o esvaziamento da educação da classe trabalhadora.

Assim, acreditamos que todos os elementos aqui expostos são relevantes para os estudos que dão conta dos cursos de formação de professores no Estado do Ceará. Ademais, compreendemos que os dados e as informações aqui desenvolvidos poderão auxiliar os professores da educação básica no sentido de compreenderem a história de sua formação e definir novos rumos.

CONCLUSÕES

O trabalho em foco analisou, com arrimo no referencial marxista, as consequências que as contrarreformas educacionais, como parte da crise estrutural do capital, trouxeram para as políticas de formação de professores da educação básica no Brasil e no Ceará.

Lembramos, como ensina Mészáros (2000), que esta não configura mais uma crise cíclica, e sim uma crise estrutural do próprio sistema do capital, com proporções inéditas na história da humanidade. A essa crise, o capital apresenta respostas, as quais acompanham um conjunto de transformações, objetivando a manutenção da sua hegemonia como sistema dominante.

Com a implementação do modelo neoliberal, como desdobramento da crise do capital, ocorreram muitas contrarreformas em âmbito internacional e nacional. O conjunto de contrarreformas impetradas no Brasil, na década de 1990, explicita que a educação passou a ser um negócio rentável e que a formação de professores recebeu lugar de destaque, pois os organismos internacionais a puseram no centro do debate, especialmente a educação básica, que foi inscrita nos textos legais como sendo “obrigatória”.

Nessa perspectiva, as orientações para a realização da reforma educacional nos países pobres constituem-se como verdadeiro “pacote” educacional a ser aplicado com algumas diretrizes norteadoras: indução dos sistemas à descentralização, priorização do ensino primário e definição de capacidades básicas de aprendizagens, ocupação, pela iniciativa privada, dos outros níveis de ensino, maior oferta de livro didático e capacitação do corpo docente.

Nesse contexto, passamos a presenciar um movimento de ressemantização de conceitos disseminados pelas contrarreformas no âmbito educacional, como cidadania, democratização, autonomia, competências, qualidade total, gestão, descentralização, entre outros.

Cabe destacar o fato de que, no âmbito das relações de produção, existe uma reordenação do processo produtivo, decorrência da atual crise, que institui um novo “perfil de trabalhador”, apregoando igualmente os mesmos conceitos difundidos no campo educacional, pois, como assevera Freitas (2002, p. 310), “a educação tem um lugar entre as condições facilitadoras da reprodução do capital e um papel a cumprir”.

Toda essa lógica imposta pelo capital é incorporada nos documentos de ordem mundial – a exemplo do “Movimento de Educação para Todos” – e do Projeto Principal de Educação para Todos, que regem as políticas educacionais, não escapando, assim, aqueles que regem de forma direta e indireta as políticas de formação de professor.

É imprescindível, nesse contexto, compreender a essência da política de formação de professores e suas implicações na prática docente, para tanto, faz-se necessário realizar uma análise das teorias que têm norteado tais políticas. Vale lembrar que a temática da formação de professores passou a ganhar representatividade na década de 1990, quando começaram a vir à tona discussões de conceitos como profissionalização docente, qualificação, competências, autonomia, entre outros, assim como a introdução de novos paradigmas – professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor investigador – que passaram a nortear os processos de formação docente.

Esses “novos” paradigmas orientam-se pelas mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no cenário mundial. Não obstante o pretenso caráter progressista dessa suposta nova forma de pensar a formação de professores, percebemos que as formações e as ações encaminhadas não traduzem verdadeira melhoria na aprendizagem do aluno, assim como parecem concorrer para a legitimação da sociabilidade do capital.

Nesse contexto, constatamos que os processos educacionais não cumprem sua tarefa histórica, que, de acordo com Saviani (2003, p. 13), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Analisando os dados referentes aos anos de 1990, percebemos que houve um avanço em relação ao número de professores habilitados. Isso, porém, não quer dizer que aos mesmos tenha sido ofertada uma boa formação, no sentido mais profundo do termo. Ao contrário, verifica-se que os cursos de formação de professores no Brasil, em especial no Ceará, no caso MAGISTER, tem priorizado uma formação em serviço, aligeirada, para cumprir apenas as determinações legais.

Aparentemente inovador esse discurso invade o cenário educacional, empobrecendo a formação dos professores da educação básica. Não seria demais lembrar que, diante da sociedade, o governo dissemina o discurso de que a formação dos professores custa caro aos cofres públicos e que a eles resta assumir seu papel e,

resolver os problemas que estão “à porta da escola”. A formação, em muitos casos, tornou-se responsabilidade individual em virtude da omissão do Estado. E a formação continuada transformou-se em treinamentos com ênfase no aspecto metodológico. Parece-nos perversa essa prática de transferir para aos professores uma tarefa impossível de ser realizada na esfera individual.

Freitas (2004, p. 92) destaca esse aspecto:

[...] a formação continuada, que traz em si imensas positivities de significado do trabalho docente e de novas formas para o trabalho pedagógico, ficou reduzida a programas de treinamento, voltados principalmente para os aspectos teóricos e metodológicos do trabalho docente, na concepção do professor como um “prático” na solução de problemas, reduzido ao ‘saber fazer’.

Consideramos que, coerente com uma visão de totalidade, uma verdadeira política de formação de professores precisa integrar uma sólida formação inicial, uma consistente formação continuada e garantir reais condições de trabalho e valorização socioeconômica dos docentes.

As políticas de formação de professores no Estado do Ceará, como em todo o País, foram um espelho do movimento que acontecia no Brasil e no Mundo. Assim, as políticas de formação de professores no Ceará, em especial, o Programa MAGISTER, têm como fundamento o reducionismo economicista e são implementadas nos países periféricos com o aval dos governantes, intelectuais governistas e “técnicos”.

A análise do Programa MAGISTER nos ofereceu elementos para compreensão dessa lógica, uma vez que, de acordo com os documentos da Secretaria de Educação e as falas das coordenadoras do curso, o Programa foi emergencial para responder a uma carência, naquele momento, além de cumprir a determinação legal. Percebemos, dessa forma, por que tantos professores formados pelo MAGISTER não se sentem habilitados para assumir as últimas turmas do ensino fundamental e as turmas do ensino médio.

A formação aligeirada em serviço e os problemas financeiros, além da falta de infraestrutura e condições de deslocamento, contribuíram para que o Curso fosse prejudicado, deixando de oferecer formação ampla.

Poderíamos dizer que esse suposto conjunto de “inovações” na política educacional do Estado do Ceará atende com êxito às determinações impostas pelas reformas educacionais, que, por sua vez, são envolvidas em diferentes modismos que invadem e se instalam no cenário educacional.

Por fim, depreendemos que a política de formação de professores no Ceará nos anos 1990 segue a orientação dos organismos internacionais, que prioriza a formação em serviço e privilegia os aspectos metodológicos do trabalho docente, concebendo o professor como um “prático” na resolução de problemas, incapaz de efetivar uma práxis criadora, pois esse profissional se encontra circunscrito a uma práxis reiterativa.

O Programa MAGISTER, curso emblemático dessa política, objetivou a certificação de nível superior dos docentes da rede pública estadual e municipal do Estado do Ceará, materializando o formato descrito.

Esse conjunto de elementos demonstrou que, o tipo de formação oferecida aos professores da educação básica do Ceará guarda relações com as determinações dos diversos movimentos de caráter internacional que, supostamente, se dizem desejosos de transformações no âmbito da educação.

Consideradas todas as questões apontadas ao longo deste ensaio, é importante continuarmos analisando, de forma rigorosa, as determinações das reformas educacionais, especialmente dos organismos internacionais - UNESCO e Banco Mundial - no âmbito da formação docente do Estado do Ceará considerando, que sua incorporação nas políticas públicas, em particular na educacional, corrobora com o processo de reprodução do capital e o esvaziamento da educação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e as centralidades do mundo do trabalho. 8. ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002 (a).

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2002 (b).

_____. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula) 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. IN: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (organizadores). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. **O Programa MAGISTER CEARÁ: O desafio da formação docente em serviço em localidades remotas**. 2005

BATISTA Jr., Paulo Nogueira. **O Consenso de *Washington*:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Consulta Popular. Cartilha nº 7, São Paulo, 1994.

BARRETO, Helena Motta Salles. **Crise e reforma do Estado brasileiro**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Ceará Basic Education Quality Improvement Project** (Doc. 21428BR), Washington, 2000.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOITO JR. A. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo: Brasiliense, v. I. n. 3, p. 80-105, 1996.

_____, **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Tradução por Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____, **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Piso Salarial.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988.

_____, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

_____, **Emenda Constitucional** nº 14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias..

_____, **Lei nº 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

_____, **Plano Nacional de Educação**, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

_____, **Resolução CNE/CP** nº 01 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

_____, **Resolução CNE/CP** nº 01 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____, **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, Congresso Nacional.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CP)** nº 1, de 30 de setembro de 1999 Parecer (CP) nº 53/99 – Instituto Superior de Educação.

BRENNER, Robert. A Crise Emergente do Capitalismo Mundial: do Neoliberalismo à Depressão? IN: Outubro, nº 3, Xamã, São Paulo, 1999.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002. Tradução de: Guilherme João de Freitas Teixeira.

_____, Martin. **Razões para investir em educação básica**. Brasília: UNICEF / MEC, 1992.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 114, nov, 2001.

CEARÁ. **Convênio para a formação e habilitação de professores para o exercício da docência no ensino fundamental (5ª a 8ª séries, ou 3º e 4º ciclos) e no ensino médio**. : SEDUC, 2000.

_____. **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CEARÁ**: escolha de dirigentes escolares. Fortaleza: SEDUC, 2004a.

_____. **GESTÃO ESCOLAR, RECURSOS FIANCEIROS E PATRIMONIAIS**. IN: Financiamento e gestão da educação pública. VIEIRA, Sofia Lerche. Fortaleza: Secretaria da Educação Básica do Ceará, 2005.

_____. **PLANO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**: escola melhor, vida melhor. Fortaleza: SEDUC, 2004b.

_____. **GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**. Fortaleza: SEDUC, 2005.

_____. **PARECER CEC/CES nº 206 de 29/03/2000**; aprova as propostas de Licenciaturas Plenas, com habilitação em Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas da UFC, UECE, UVA e URCA.

_____. **Proposta preliminar do Programa de Formação de Professores em nível superior**. Fortaleza: SEDUC, 1999.

_____. **Folder de apresentação do Programa de Formação de Professores em nível superior**. Fortaleza: SEUC, 2001.

_____. **DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA 2005**. Fortaleza: Gráfica e Editora Nacional, 2004.

CEPAL, **Transformación productiva com equidad**. Santiago do Chile, CEPAL, 1990.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. IN: TRINDADE, Hélio (organizador). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo – Futuro do Capitalismo? IN: COGGIOLA, Osvaldo e KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **O capital contra a história**: gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

CORAGGIO, J.L. Economia y educación: nuevos contetos y estratégias. Santiago, CEALL, 1992.

COUTINHO, Nelson. 2007. A época neoliberal. Disponível em: www.acesa.com/Gramsci. Acesso em: 22/06/2008.

DAVIES, Nicholas. **O fundef e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 64).

- DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- DELORS, J. (org). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed, São Paulo: Cortez, Brasília: Mec: UNESCO, 2006.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas: Papirus, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? : Quatro ensaios crítico - dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- EVANGELISTA, J. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** São Paulo: Cortez, 1997.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo - crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).
- FERREIRA, Eveline Andrade. **Políticas de Formação de Professores Pós- LDB: O Programa MAGISTER - CEARÁ na visão de seus gestores.** Belo Horizonte- Minas Gerais, 2004. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos e GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- FIORI, José Luís. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- , José Luís. **O voo da coruja: para reler o desenvolvimentismo brasileiro.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional.** IN: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação. V. 24, n 1. São Paulo. Jan/Jun 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15/06/2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 06.02.2009.

FREITAS, H.C.L. A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. IN: ABICALIL, Carlos Augusto; PASSOS, Luiz Augusto; DOURADO, Luiz Fernandes... [et al.] **Retratos da Escola no Brasil.** Brasília: [s.d], 2004.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v.23, n. 80, Campinas, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27.11.2007

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educ. Soc., Campinas, v.20, nº. 68, dez.1999.

_____. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20.04.2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação na crise do capitalismo real.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Clientelismo e Modernidade nas Políticas Públicas: os “Governos das Mudanças” no Ceará (1987- 1994).** Fortaleza: Edições UFC (Coleções Outros Diálogos),1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da servidão**. 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. IN: FERRETI, Celso João et. All.(org). **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOBBSBAWN, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: (1914- 1991) Tradução por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JIMENEZ, Suzana Vasconcelos e MAIA FILHO, Osterne. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S.V e RABELO, J.(Orgs) **Trabalho, Educação e Luta de Classes**: as pesquisas em defesa da História. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

-----, Susana Vasconcelos (Coord.). **A docência no contexto das relações entre trabalho e educação**: um exame crítico das teorizações e propostas dominantes no campo da formação do professor. Fortaleza: Projeto de Pesquisa - IMO (UECE/UFC)/FUNCAP, 2003.

-----, Suzana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária**: notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo).

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação**: A identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Campinas, dez:1999.

LAUGLO, J. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Cadernos de Pesquisa, nº 100, p. 11 – 36, mar. 1997.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio à pobreza. São Paulo, 1998. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. São Carlos - SP, 2005. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação Básica, empregabilidade e competência**. Trabalho e Educação, n 3, 1998 (p.15-34).

McNAMARA, Robert, S. **Equidad social y crecimiento económico**. Mexico, El mercado de valores, n.41, out. 1972, p. 1064-72.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. **A Reforma do Ensino Médio:** da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** Um enfoque vigotskiano – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores).

MARX, Karl. **O capital:** o processo de produção do capital. 7. VI ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** [Tradução Maria Lúcia Como]. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. – (Coleção Leitura).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** [Tradução Maria Lúcia Como]. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. – (Coleção Leitura).

MARX, Karl. **O capital:** o processo de produção do capital. VII. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.118. p. 89-117, 2003.

MEC, Plano nacional de educação para todos – Brasília: 1993 – versão acrescida 136 p.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. IN: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene do; PORFÍRIO, Cristiane (Organizadores). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis:** uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil:** Fundef no centro do debate. Fortaleza- Ce, 2005. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Ceará- UFC.

MENESES, Ana Maria Dorta de. **A pseudo-identidade de interesses entre capital e trabalho no campo sócio-educacional:** a relação Estado-escola-empresa no Ceará. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2002.

MENEZES, Ana Maria Dorta de. Pontos e Contrapontos do debate educacional: Uma crítica a aposta democrática e ao projeto de educação cidadã. IN: MENEZES, Ana Maria Dorta de (Org.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.**/ Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs). – Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MENEZES, José Gomes. A trajetória do FMI e do Banco Mundial e suas relações com o Brasil. IN: Universidade e Sociedade n° 31. Brasília, 2003.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. Outubro. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas.** São Paulo: Institutos de Estudos Socialistas, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO (MEC): **Políticas de formação de educadores para o desenvolvimento profissional permanente,** Brasília, 1998.

MINTO, César Augusto...[et al.]; Romualdo Portela de Oliveira, Theresa Adrião, (orgs). IN: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. – São Paulo: Xamã, 2001. – (Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios).

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia Ferreira da; ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (organizadora). **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (organizadora). **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NETTO, J. P. **Repensando o Balanço do Neoliberalismo.** IN: GENTIL, P. (org.). Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. **A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas.** Santiago de Compostela- Espanha, 2004. (Tese de Doutorado), Universidade de Santiago de Compostela.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **Declaração Mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http:// www.unesco.br>. Acesso em: 05.07.2007.

----- **Declaração de Cochabamba de educação para todos.** Bolívia: s.n., 2001. Disponível em: <http:// www.unesco.br>. Acesso em: 05.07.2007.

----- **Declaração de Tirija.** Bolívia: s.n., 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.br>>. Acesso em: 05.07.2007.

----- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien).** Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 15 de abril de 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

----- Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas, setembro/2004, p. 1127-1144. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20.04.2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas educativas no Brasil na década de 1990.** IN: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. **A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe.** Educação, Porto Alegre, v.31, nº3, p.217-222, set/dez.,2008. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso em: 22/12/2008.

PARENTE, Francisco Josênio. O Ceará e a Modernidade. IN PARENTE, Francisco Josênio; ARRUDA, José Maria (orgs.). **A era Jereissati: modernidade e mito.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. **Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina.** São Paulo: Editora 34, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Élelyne Charlier (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Fala, Mestre!** Revista Nova Escola, 2002.

PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Marxismo hoje.** São Paulo: Xamã, 1996.

PETRAS, James. **Armadilha Neoliberal e alternativas para a América Latina.** 1. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

- PIMENTA, Selma. PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- RABELO, Josefa Jackline. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra: onde aponta o projeto de Formação de Professores do MST?** Fortaleza- Ce, 2005. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Ceará- UFC.
- RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC.** São Paulo: Xamã, 1997.
- REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- REVISTA VEJA. **Medo e Desemprego.** 10 de setembro de 1997 - número 1512.
- RODRIGUEZ, Jorge Alberto; NETO, Antônio Cabral. **A Política de Formação Docente no âmbito do Projeto Principal - Regional de Educação.** VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Novembro de 2006. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: www.fae.ufmg.br. Acesso em: 22/12/2008.
- SABBI, Alcides Pedro. **O que é FMI.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- SADER, Emir. **O anjo torto: esquerda (e direita no Brasil).** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANTONI RUGIU, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas: Autores Associados, 1998.
- SANTOS. Lucíola Licínio de C.P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n.111. p. 173-182, 2000.
- SANTOS, Catarina de Almeida. **As políticas de formação de professores na modalidade à distância no Brasil** – uma orientação mundializada. Goiânia: mimeo, 2002.
- SANTOS, Catarina de Almeida; AMORIM, Wilson Silva. BRASIL E ARGENTINA: Atuação do Banco Mundial e do FMI. IN: COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **América Latina e a Globalização.** São Paulo: USP, 2004.
- SÃO PAULO, **Decreto nº. 27, de 12/03/1890.** In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

-----, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14. nº 40. jan/abril. 2009. Disponível em: [www. sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br). Acesso em: 19/05/2009.

Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). **Proposta preliminar do Programa de Formação de Professores em nível superior**. 1999.

Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). **Folder de apresentação do Programa de Formação de Professores em nível superior**. 2001 a.

Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). **MAGISTER- CEARÁ**. 2001b. CD – ROM.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SOARES, José Rômulo. **O (neo) pragmatismo como eixo (des) estruturante da educação**. Fortaleza- Ce, 2007. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Ceará- UFC.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 18/05/2009.

Formación docente: clave de La reforma educativa. UNESCO/ OREAL. Nuevas formas de aprender, Santiago, 1996.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005 – 256 p. (Coleção fronteiras da educação).

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Disponível em: [www. Ivotonet.xpg.com.br](http://www.Ivotonet.xpg.com.br) Acesso em: 20/06/2009.

UNESCO, La UNESCO y el desarrollo educativo em América Latina y el Caribe. Boletín Proyecto Principal de Educación, nº 45, 1998.

-----, Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Universidade Estadual do Ceará. **Proposta para o Programa de Formação de Professores em Nível Superior**. 1999.

Universidade Federal do Ceará. **Proposta para o Programa de Formação de Professores em Nível Superior**. 1999.

Universidade Regional do Cariri. **Proposta para o Programa de Formação de Professores em Nível Superior**. 1999.

Universidade do Vale do Acaraú. **Proposta para o Programa de Formação de Professores em Nível Superior**. 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1ª ed.- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Tese de Doutorado em Educação (1995). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche e ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Teixeira de Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Edições Demócrito Rocha: Fortaleza, 2001a.

VIEIRA, Sofia Lerche e ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Teixeira de Menezes. **Política e planejamento educacional**. Edições Demócrito Rocha, UECE: Fortaleza, 2001b.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; IBANEZ, Nohemy Rezende. **Ceará: experiências na formação de professores**. Brasília: Banco Mundial, 1999.

VILELA, Heloísa de O. S., (1990). **A primeira escola normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

-----, Heloísa de O. S., (1992). A primeira escola normal do Brasil. IN: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez.

VERAS, M.E. Legislação federal e financiamento da educação: projeto nordeste. In: **Guia de consulta do programa de apoio aos secretários municipais de educação**. [S.1]: Banco Mundial/ UNICEF/ UNDIME, 1997.

VERAS, M.E. Regime de colaboração: papel da União, dos estados e dos municípios. Fortaleza, 1994. (Mimeo).

WAINWRIGHT, H. **Uma resposta ao neoliberalismo**: Argumentos para uma nova esquerda. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA I:

Entrevistada: Coordenadora do Programa MAGISTER – UECE

Entrevista realizada em: 23 de março de 2009 no Centro de Educação da UECE

1. Como surgiu a idéia do MAGISTER na UECE?
2. Qual o papel da UECE nesse Programa?
3. Quais as diretrizes e metas da UECE em relação ao curso MAGISTER?
4. O que foi o Programa MAGISTER e quais seus objetivos?
5. Quem foram os parceiros do Programa MAGISTER? Que critérios foram utilizados na definição destes parceiros?
6. Que instituições participaram da execução do MAGISTER? Quais as atribuições de cada parceiro?
7. Qual a legislação que apoiou o curso?
8. Que instituição(ões) foi ou foram responsável(eis) pelo vestibular para ingresso dos cursistas no MAGISTER?
9. Qual a duração do curso (tempo e carga horária)?
10. Qual o público-alvo?
11. Foram atendidos os sistemas estaduais e municipais? Se houve exclusão de algum dos sistemas, por que isso aconteceu?
12. Quantos alunos foram atendidos (no total e por região)?
13. Que paradigma pedagógico norteou o MAGISTER?
14. A UECE tinha um perfil de professor a ser formado? Qual? Essa expectativa foi atingida?
15. Qual a concepção de formação subjacente ao MAGISTER?
16. O curso priorizou a formação continuada e em serviço? Qual a fundamentação dessa escolha?
17. Como a UECE se portava diante desse tipo de formação oferecida aos professores da educação básica?
18. Qual o enfoque do curso (aspecto(s) considerados prioritários)?
19. Em que condições o curso foi realizado (tempo, local, infra-estrutura, relação aluno-UFC, etc.)?
20. Qual a metodologia utilizada no curso?
21. Qual o material didático utilizado? Apostilas, livros, eram fornecidos pelas instituições?
22. Qual a forma de avaliação dos cursistas?
23. Houve boa aceitação por parte da escola, professores ou houve resistência?
24. Quais as fontes de recursos que foram usadas na execução do Programa?
25. Foi feita alguma avaliação dos impactos do programa na formação dos professores e na realidade da escola? Quais foram os resultados dessa avaliação?
26. O curso promoveu a ascensão profissional? Qual a quantidade de alunos beneficiada nesse sentido?
27. Qual a avaliação que a senhora faz, hoje, do curso?
28. Quais as exigências para a finalização do curso e recebimento do diploma?

29. Ao concluir o curso, o professor do MAGISTER estava habilitado para atuar em qual área?
30. Qual curso apresentou maior demanda? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA II

Entrevistada: Responsável pelo grupo de pesquisa de Formação de Professores na SEDUC (Década de 1990).

Entrevista realizada em: 24 de março de 2009 no Conselho Estadual de Educação

1. A senhora esteve à frente dos trabalhos na Secretaria de Educação do Estado do Ceará na década de 1990. Quais os principais desafios que a senhora pôde observar, naquele período, no campo da formação de professores?
2. Como a Secretaria de Educação se colocou diante desses desafios?
3. Quais as ações realizadas, nesse período, no sentido de combater a precariedade dos cursos de formação de professores?
4. O MAGISTER é uma dessas ações?
5. Como surgiu a idéia do MAGISTER na SEDUC e quando este teve início?
6. O que foi o Programa MAGISTER e quais seus objetivos?
7. Quem foram os parceiros do Programa MAGISTER? Que critérios foram utilizados na definição destes parceiros?
8. Que instituições participaram da execução do MAGISTER? Quais as atribuições de cada parceiro?
9. Qual a legislação que apoiou o curso?
10. Que instituições foram responsáveis pelo vestibular para ingresso dos cursistas no MAGISTER?
11. Qual a duração do curso (tempo e carga horária)?
12. Qual o público-alvo?
13. Foram atendidos os sistemas estaduais e municipais? Se houve exclusão de algum dos sistemas, por que isso aconteceu?
14. Quantos alunos foram atendidos (no total e por região)?
15. Que paradigma pedagógico norteou o MAGISTER?
16. A SEDUC tinha um perfil de professor a ser formado? Qual? Essa expectativa foi atingida?
17. Qual a concepção de formação subjacente ao MAGISTER?
18. Quais as competências e habilidades exigidas pelos formadores do MAGISTER em relação aos alunos?
19. O curso priorizou a formação continuada e em serviço? Qual a fundamentação dessa escolha?
20. Qual o enfoque do curso? Quais aspectos são considerados prioritários?
21. Em que condições o curso foi realizado (tempo, local, infra-estrutura)?
22. Qual a metodologia utilizada no curso?
23. Qual o material didático utilizado? Apostilas, livros, eram fornecidas pelas instituições?
24. Qual a forma de avaliação dos cursistas?
25. Houve boa aceitação por parte da escola, professores ou houve resistência?
26. Quais as fontes de recursos que foram usadas na execução do Programa?
27. Que mecanismos foram utilizados para garantir a expansão do curso MAGISTER?
28. Foi feita alguma avaliação dos impactos do programa na formação dos professores e na realidade da escola? Quais foram os resultados dessa avaliação?
29. O curso promoveu a ascensão profissional? Qual a quantidade de alunos beneficiada nesse sentido?

30. Qual a avaliação que a senhora faz, hoje, do curso?
31. Em sua opinião, o MAGISTER foi capaz de sanar essa dificuldade que se desenhava para os professores?

ROTEIRO DE ENTREVISTA III

Entrevistada: Coordenadora do Programa MAGISTER – UFC

Entrevista realizada em: 31 de março de 2009 na Faculdade de Educação da UFC

1. A UFC foi instituição parceira na oferta do MAGISTER. Como e por que isso aconteceu?
2. Qual a participação da UFC na execução do curso?
3. Quais as diretrizes e metas da UFC em relação ao curso MAGISTER?
4. O que foi o Programa MAGISTER e quais seus objetivos?
5. Qual a legislação que apoiou o curso?
6. Qual a duração do curso (tempo e carga horária)?
7. Qual o público-alvo?
8. Quantos alunos foram atendidos?
9. Que paradigma pedagógico norteou o MAGISTER?
10. A UFC tinha um perfil de professor a ser formado? Qual? Essa expectativa foi atingida?
11. Qual a concepção de formação subjacente ao MAGISTER?
12. O curso priorizou a formação continuada e em serviço? Qual a fundamentação dessa escolha?
13. Como a UFC se portava diante desse tipo de formação oferecida aos professores da educação básica?
14. Qual o enfoque do curso (aspecto(s) considerados prioritários)?
15. Em que condições o curso foi realizado (tempo, local, infra-estrutura, relação aluno-UFC, etc.)?
16. Qual a metodologia utilizada no curso?
17. Qual o material didático utilizado? Apostilas, livros, eram fornecidos pelas instituições?
18. Qual a forma de avaliação dos cursistas?
19. Houve boa aceitação por parte da escola, professores ou houve resistência?
20. Quais as fontes de recursos que foram usadas na execução do Programa?
21. Foi feita alguma avaliação dos impactos do programa na formação dos professores e na realidade da escola? Quais foram os resultados dessa avaliação?
22. O curso promoveu a ascensão profissional? Qual a quantidade de alunos beneficiada nesse sentido?
23. Qual a avaliação que a senhora faz, hoje, do curso?
24. Quais os fundamentos da proposta curricular da UFC?
25. Que referenciais nortearam o projeto político-pedagógico da UFC em relação à formação dos professores do MAGISTER?
26. Quais os tipos de cursos?