

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E  
POLÍTICA**

**SUELI RIBEIRO COMAR**

**MARINGÁ**  
**2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Fundamentos da Educação**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA**

Dissertação apresentada por SUELI RIBEIRO COMAR, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> . Dr (a).: APARECIDA MARCIANINHA PINTO

SUELI RIBEIRO COMAR

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr (a). Aparecida Marcianinha Pinto (Orientadora) - UEM

Profa. Dr (a). Leda Scheibe - UFSC

Prof.Dr (a). Guaraciaba Aparecida Túllio - UEM

Data de Aprovação

## DEDICATÓRIA

Ao Lucas, esposo amado, que me presenteou, sempre, com o seu companheirismo.

Aos preciosos filhos, Alice e Lucas, por acreditarem na presença do meu ser, quando das minhas ausências e que elas possam ter lhes mostrado o valor do conhecimento para a vida humana.

Ao meu querido pai, Adair de Souza Ribeiro, por ensinar, no alto dos seus 70 anos, a me empenhar na pesquisa com a mesma dedicação que lavrou a sua terra a vida inteira.

A linda mãe Diva, pela intensidade com que se doa ao próximo, principalmente, como se dedica, também, às emoções da minha vida.

Ao irmão Ideraldo e esposa Jandira, meus grandes amigos, por compartilhar as dúvidas e incertezas, oferecendo gestos e palavras que me fizeram vencer.

Ao Ney, irmão muito ausente, mas jamais esquecido no coração.

A professora e orientadora Aparecida Marcianinha Pinto, pelo compromisso profissional que me fez romper limites intelectuais tornando-se um porto seguro nos momentos difíceis.

A querida amiga, Silvia de Oliveira Basso, por ser uma presença física e espiritual maravilhosa.

## **AGRADECIMENTOS**

A Ex-coordenadora do Mestrado, professora Maria Cristina Gomes Machado pela grande contribuição na Banca de Qualificação.

A secretaria do Mestrado, nas pessoas do Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Mota Lima, pelo profissionalismo.

A atual Coordenação do Mestrado, professoras Nerli Nonato Ribeiro e Terezinha Oliveira pela dedicação dispensada ao Programa de Pós-graduação.

A professora Guaraciaba Aparecida Túllio, pela intelectualidade sempre disponível.

A professora Leda Scheibe, pelas críticas construtivas, que contribuíram para uma maior cientificidade do trabalho.

Aos Professores e Diretores das Escolas Municipal João Bueno de Godoy e Estadual de Vidigal por me incentivar e oportunizar a realização desse Mestrado.

(...) vejamos: você mesma, amiga professora, e eu, que também sou professor, e qualquer outro docente podemos ser ideológica ou metafisicamente muito pessimistas. Podemos estar convencidos da maldade onipotente ou da triste estupidez do sistema, da diabólica microfísica do poder, da esterilidade a médio ou a longo prazo de todo esforço humano e de que “nossas vidas são os rios que vão dar ao mar, que é morrer”. Enfim: seja o que for, que seja sempre desacorçoador. Como indivíduos e como cidadão, temos perfeito direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos, ou seja, muito preto.

Enquanto educadores, porém, não nos resta outro remédio senão sermos otimistas, infelizmente! É que o ensino pressupõe o otimismo, tal como a natação exige um meio líquido para ser exercitada. Quem não quer se molhar, que abandone a natação; quem sente repugnância diante do otimismo, que deixe o ensino e que não pretenda pensar em que consiste a educação. Pois educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber o que anima, e que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, e que nós homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. De todas essas crenças otimistas, podemos muito bem descrever privadamente, mas, enquanto pretendemos educar ou entender em que consiste a educação, não há outro remédio senão aceitá-las. Com verdadeiro pessimismo, pode-se escrever, contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para estudá-la... e para exercê-la. Os pessimistas podem ser bons domadores, mas não são bons professores (...).

(Fernando Savater)

COMAR, Sueli Ribeiro. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Aparecida Marcianinha Pinto. Maringá, 2006.

## RESUMO

O objetivo da pesquisa é mostrar na construção histórica da formação docente no Brasil, bem como a materialidade norteadora desse processo, desde a sua gênese até os dias atuais. Tal análise só é possível se inserida no processo de produção e reprodução da vida social. A metodologia consiste de pesquisa bibliográfica e documental; assim, livros, artigos de revistas especializadas, da Internet, jornais, a legislação como decretos, resoluções e diretrizes propostas, foram lidos e analisados tendo como método de análise o materialismo histórico para a sistematização dos dados, os quais podem tornar-se capaz de mostrar que, tanto as primeiras intenções de se estruturar a formação do professor no processo inicial de organização da sociedade brasileira, quanto as atuais mudanças nas referidas políticas têm sua centralidade na hegemonia das idéias liberais sobre a sociedade, as quais podem ser compreendidas como um reflexo direto da reestruturação do capital, acentuadas a partir da década de 90 do século XX porque a base material capitalista continua a mesma. A intervenção de agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial entre outros, aliado a subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute decisivamente no desfecho ideológico de tais políticas. À luz dessas considerações é que se pretende analisar a formação docente considerando que as mesmas são elaboradas para dar forma política e econômica aos programas de governo na sociedade atual que visa, principalmente, se adequar e manter o eixo norteador que é o próprio capital. Assim, alguns marcos podem ser citados na efetivação desse processo, como por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 (LDB) de 20/12/96 que consolidou um modelo de formação inerente às exigências do mercado. Ao adotar tal modelo, os cursos passaram a atender as características de uma formação técnica, bem como facilitou a expansão do setor privado. Portanto, discutir a formação docente nesse tempo e nessa configuração política torna-se ainda mais importante, pois, é indispensável não apenas se submeter a uma ofensiva que pretende transformar radicalmente os rumos dos cursos de formação docente no Brasil, descartando qualquer possibilidade de análise que distancie do modelo hegemônico que se impõe a todos os setores, principalmente, o educacional.

**Palavras-chaves:** Educação, Formação Docente, Neoliberalismo, Política Educacional.

COMAR, Sueli Ribeiro. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Aparecida Marcianinha Pinto. Maringá, 2006.

### ABSTRACT

The goal of the research is to show the historical construction of the educational formation in Brazil, as well as the materiality guide axis of this process, since your genesis until current days. Such analysis only is possible if inserted in the production and reproduction process of the social life. The methodology consists of bibliographical and documental research; this way, books, goods of specialized magazines, of the Internet, newspapers, the legislation as decrees, resolutions and proposed guidelines, they were read and analyzed having as analysis method the historical materialism for systematization of the data, the which ones can become able to show that, so much the first intentions of if structure the teacher's formation in the initial process of organization of the Brazilian society, how much the current changes in the referred politics have your central ness in the hegemony of the liberal ideas about the society, the which ones can be comprehended as a direct reflex of the restructuring of the capital, accentuated from decade on of 90 of the XX century because the capitalist material base remains the same. The intervention of international agencies as the International Monetary Fund (IMF), World Bank among others, ally the subservience of the Brazilian government to the world economy, rebounds decisively in the ideological outcome of such political. Á light of these considerations is that intends to analyze the educational formation considering how the same are elaborated to give political and economic form to the government's programs in the current society that aims, mostly, if adapt and keep the axis that is the capital itself. This way, some landmarks can be cited in the effect of this process, such as, the promulgation of the Guidelines and Bases Law of the National Education Law 9394/96 (LDB) of 20/12/96 that consolidated a model of inherent formation the exigencies of the market. When adopting such model, the courses proceeded attending the characteristics of a technical formation, as well as it facilitated the expansion of the private sector. Therefore, argue the educational formation this time and in this political configuration even becomes important, because, it is indispensable not just if submit to an offensive that intends to transform radically the directions of the courses of educational formation in Brazil, discarding any analysis possibility that moves away of the hegemonic model that is imposed to all the sectors, mostly the educational.

Key words: Education, Teacher's Formation, Neo-liberalism, Educational Politics.

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2. <b>A GÊNESE DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: UM CONTEXTO DE QUASE 500 ANOS</b> .....	20
2.1. A Função da Instrução na Colônia: Delineando uma Nova Forma de Organização Social.....	20
2.2. O Império Brasileiro e a Instrução Docente.....	29
2.3. O Advento da República e a Formação Docente: Discussões Novas para Velhos Problemas.....	37
3. <b>DESCRIÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO NORTEADOR DA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE APÓS 1990</b> .....	46
3.1. Uma “Nova Ordem Mundial” Determinante da Política na Modernidade: A Globalização.....	46
3.2. A Criação do Banco Mundial: Um Fator Importante para a Mundialização do Capital.....	56
3.3. Entra em Cena o Neoliberalismo.....	63
3.4. Ações Governamentais que Consolidaram a Política Neoliberal em Educação.....	71

<b>4. AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE APÓS 1990: UM PROCESSO INSERIDO NA REFORMA DO ESTADO.....</b>	<b>7</b>
7	
4.1. O Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Contexto da Reforma do Estado no Brasil.....	77
4.2. A Formação Docente no Plano Decenal de Educação para Todos.....	82
4.3. A Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: A Formação Docente Entre o Público e o Privado.....	89
4.4. O Plano Nacional de Educação e as Disposições para a Formação Docente.....	98
4.5. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: A Quem Interessa essa Discussão?.....	101
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>11</b>
1	
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS.....	132

## SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Curso Normal Superior

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FORUNDIR – Fórum de Diretores

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério de Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não- Governamentais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano Decenal da Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

UNESCO –Organizações das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a  
Cultura

UNICAMP – Universidade de Campinas

USAID –Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## 1. INTRODUÇÃO

Que estais fazendo troianos? Será que não aprendestes nada dos ardis de Odisseu e acreditais que o inimigo fugiu? Dentro desse cavalo escondem-se aqueus armados até os dentes (STEPHANIDES, Apud DUARTE, 2005, p. 203).

Considerou-se pertinente iniciar a discussão relacionada à formação docente tomando por subsídio a referida citação uma vez que, nas últimas décadas, tornou-se comum a reflexão sobre o tema. Muitas dessas reflexões que são encontradas nos documentos elaborados para o setor educacional<sup>1</sup> tem a intenção de mostrar uma ação docente capaz de amenizar os problemas postos em educação.

Quanto aos cursos de formação, disponíveis a todos, aligeirados e inseridos no setor privado, refletem o novo panorama globalizado da educação.

Diante dessa realidade, o objetivo da pesquisa é mostrar a construção histórica da formação docente no Brasil, bem como a materialidade norteadora desse processo, desde a sua gênese até os dias atuais. Optou-se por esse retorno histórico por se considerar que é através das velhas relações que se estabelecem as novas<sup>2</sup>, ou ainda, é sobre as bases do capitalismo que se organizou, no passado e, ainda se organiza hoje, a formação docente.

Dessa forma, as mudanças que ocorreram neste setor, principalmente, após 1990, contribuíram para a valorização do capital e, só no discurso hegemônico, foram dotados de autonomia capaz de mudar a realidade. Assim, consideramos que tais mudanças se constituem no “cavalo de tróia” porque, aparentemente, não demonstram nenhuma perda para o professor. Porém, se analisado o seu interior, ou seja, a sua estrutura, veremos que o maior objetivo é a conciliação entre os interesses do capital e o trabalho do professor.

No entanto, entender esse objetivo só é possível, quando pautado nas relações historicamente estabelecidas. Assim, fundamentar-se pela história é,

---

<sup>1</sup> Na introdução do Plano nacional de Educação aprovado em 2001, a ação do professor é vista como uma maneira de solucionar as dificuldades para este setor.

<sup>2</sup> Esta afirmação pode ser conferida na obra de Marx “ Manifesto de lançamento da associação internacional dos trabalhadores, p. 23.

antes de tudo, romper com análises superficiais na tentativa de se construir diferentes debates em relação ao tema.

Elegeu-se como suporte teórico os fundamentos do materialismo histórico, sistematizado por Karl Marx<sup>3</sup>, e que se constituirá por meio de pesquisa bibliográfica e documental; assim, leis, decretos, resoluções, artigos foram lidos e analisados, podendo ser utilizados como fontes e discussões em eventos, seminários entre outros.

Por outro lado, perceber as relações estabelecidas através do método histórico é entender que o capitalismo não pode ser explicado como um modo de produção que não tenha outro objetivo a não ser a sua perpetuação, pois, as reivindicações dos trabalhadores, dos sindicatos e Ongs atendidas no interior desse modo de produção não significa que ele se “humanizou” ao longo da história, mas significa que houve uma reorganização necessária à sua manutenção. Em outras palavras, o que existe é uma luta para diminuir as diferenças que são construídas nesse processo, sendo que a oferta de oportunidades torna-se aliada para a imposição do ideal de uma sociedade não excludente.

Compreender o que ocorre nas relações de produção atual implica, ainda, perceber que o Estado, este que se apresenta na contemporaneidade, ou seja, o Estado burguês, é funcional ao capitalismo. Mais especificamente é o instrumento criado pela burguesia para reproduzir, na sua estrutura e funcionamento, as características das relações econômicas e sociais que dão estrutura ao modo de produção capitalista<sup>4</sup>.

Assim sendo, as políticas entendidas como uma estratégia de governo, as quais são postas como “políticas sociais”, não podem ser estudadas fora de seu

---

<sup>3</sup> Karl Heinrich Marx, nasceu em Trier a 5 de maio de 1818. Durante a trajetória de estudos, escreveu muitas obras, dentre as quais destacamos: Sobre a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1844), Manuscritos Econômicos e Filosóficos (1844), Teses sobre Feuerbach (1845). Com Engels, Marx escreveu A Sagrada Família (1845) e A Ideologia Alemã (1845-1846). Em 1847, Marx escreveu a Miséria da Filosofia. A última obra comum de Marx e Engels, foi o Manifesto Comunista, em 1847. A partir de 1850, as obras destacadas são O 18 Brumário de Luiz Bonaparte, Crítica da Economia Política. Em 1867, Marx escreveu O Capital, que se constitui em uma obra que traz análises econômicas tais como, a teoria do valor, a mais valia, a acumulação primitiva entre outros aspectos. Considera-se que o que diferencia Marx de seus predecessores é que ele rompe o vínculo epistemológico, ou seja, não busca a explicação das relações estabelecidas no sobrenatural, mas nas relações de trabalho. Outro ponto peculiar é o fato de Marx ter explicado o processo da mais valia que corresponde ao tempo de trabalho não pago ao trabalhador e que se traduz em lucro para o burguês.

<sup>4</sup> □ A idéia expressa neste parágrafo foi baseada em Bianchetti (2001) referenciado no final dessa pesquisa.

contexto maior, ou seja, o econômico, pois elas são para o capital, o próprio interesse econômico.

Mas o que determina a funcionalidade da política governamental? Valemos da premissa que, para o capital, há que se consolidar a política que garanta a sua perpetuação. Portanto, no que se refere à política para a formação docente após 1990, analisamos que ela não se explica em si mesma, mas na sua historicidade e na inserção dentro do capitalismo. Tal processo de valorização do atual modo de produção norteou o trabalho pedagógico, desde as primeiras intenções até os dias atuais.

Para organizar a reflexão proposta, a pesquisa está estruturada em três capítulos que se complementam.

No capítulo inicial, busca-se um retorno aos três grandes períodos da organização política, econômica e cultural da história do país, ou seja, a Colônia, o Império e a República. Retroceder é necessário, visto que, em cada período a instrução e o trabalho docente são delineados, considerando o ideal econômico a ele pertinente.

Assim sendo, o primeiro capítulo discorrerá sobre o Brasil colônia, espaço de tempo que se estendeu de 1500 até 1822. No estudo deste período a intenção é demonstrar que a colonização não pode ser vista desvinculada do processo de expansão do capitalismo, ou seja, a busca de riquezas em territórios nunca antes explorados. Esta fase é considerada marcante porque no seu desenvolvimento ocorre uma mudança na intenção da instrução. No início objetivava alcançar os nativos e a conversão através da espiritualidade mas, posteriormente, estendeu-se à elite.

Os jesuítas são vistos como atores centrais desse processo. Por meio da sua Diretriz, o Ratio Studiorum, seguiam as orientações ou preceitos da Companhia de Jesus. O papel do mestre foi fundamental porque ao mesmo tempo em que se constituíam na única forma de instrução, tornava-se um instrumento para a Igreja, por isso sua ação era controlada, vigiada.

Com a consolidação do capitalismo, ocorre o abalo no trabalho jesuítico e, como consequência, a expulsão dessa missão das terras brasileiras, o que deixou uma grande lacuna no ensino.

Dando continuidade, chega-se ao Império. Possuidor de um sistema educacional precário, herdado da colônia, principalmente, em decorrência da expulsão dos jesuítas em 1759. É no Império que mais se evidencia a subserviência da educação ao poder hegemônico; poder esse exposto em Leis que objetivavam a legitimação do capital.

Numa seqüência de fatos, aborda-se neste item da pesquisa, a Constituição de 1824, que representou o ideal liberal para a sociedade ao regularizar o ensino para todos.

A Lei de 15 de outubro de 1827 representou uma grande mudança para a formação docente, pois, ao criar escolas em todas as localidades, desconsiderou-se a pouca demanda de pessoal preparado para atuar nessas escolas. Alguns estudiosos salientam que após a criação dessa Lei foi necessária a instauração do Método Lancaster, onde o professor com o auxílio dos “decuriões” poderia atender cerca de 500 alunos em uma mesma aula.

O Ato Adicional de 1834, politicamente, representou o legado do ensino primário às províncias, as quais não dispunha de estrutura para subsidiar essa instrução a todos.

No que se refere aos exames para seleção dos docentes, estes podem ser analisados considerando as mudanças sociais políticas e econômicas que exigiam uma outra organização educacional. Na sua forma estrutural, os concursos pautavam-se na premissa do caráter moral e eram determinados a partir dos interesses políticos que almejava a modernização, principalmente, pela via da educação.

Data desse período a criação das Escolas Normais que, em decorrência da falta de estrutura, apresentaram uma durabilidade efêmera. Quanto ao ensino ministrado nestes cursos, ele apenas respondia o determinado pelo sistema.

Ao adentrarmos na República o que se pretende é percorrer os caminhos e as divergências, os avanços e os retrocessos relacionados às Escolas Normais e aos cursos de formação docente. É pertinente, nesse item, a seguinte questão, qual o legado deixado pelo Império à República, em relação a formação dos professores? A essa resposta podemos dissertar que foi uma herança que trazia em si uma diversidade muito grande em relação a organização das Escolas Normais, justamente porque cada Estado possuía uma condição social e

econômica que lhe era própria. Por esse motivo ocorre a falta de unidade entre a duração dos cursos e os conteúdos trabalhados em cada localidade. Neste contexto, o Estado de São Paulo, destaca-se como pólo econômico e torna-se modelo para a formação docente no país.

Destaca-se também a criação do Curso de Pedagogia, em 1939, que se constituiu em expressão das mudanças que foram estabelecidas para a formação do professor.

Nos detemos ainda na mudança na economia nacional, como a industrialização que impõe novas exigências à educação: formar mão-de-obra para o mercado e que se constituiu nas bases da escola tecnicista.

Outro ponto primordial para a formação do professor na década de 1970, foi a Lei 5692/71 que transformou o Curso Normal em Curso de Magistério em nível de segundo grau, o que ocasionou uma desvalorização desse profissional, pois se exigiu a formação mínima, como suficiente, para a atuação em sala de aula.

Entender tal contexto é condição para verificar os problemas que, na atualidade, a sociedade brasileira ainda enfrenta com relação ao setor educacional e, principalmente, a formação docente que, para a pesquisa, pauta-se de longa data e foi marcado por um domínio ainda diríamos, premonitor, do que nos dias atuais se tornaria marcante e real.

O segundo capítulo enfatiza as mudanças ocorridas na organização do modo de produção capitalista as quais desencadearam novo parecer para a política de formação docente, principalmente, após 1990.

Para que a apreensão proposta se efetive, o referido capítulo está dividido em quatro itens organizados da seguinte maneira: o primeiro traz a abordagem do contexto da globalização, sua etimologia, ou ainda, o seu significado enquanto conquista de novos mercados mundiais. Ademais, demonstraremos que, para o discurso da classe hegemônica, a globalização tornou-se sinônimo de progresso e melhorias a toda população mundial, porém, na prática, podemos considerar que a globalização não se constituiu em um processo homogeneizador mas, pelo contrário, contribuiu para a definição dos grupos os quais detém o poder mundial.

No segundo item, volta-se a atenção para a criação do Banco Mundial o qual pode ser considerado o órgão financiador dessa “conquista mercantil”, ou

ainda, a forma de demarcação territorial dos países ricos. Referente aos organismos internacionais, o que se pode constatar é que, após 1970, ocorre uma transferência nos interesses do Banco, pois, o investimento nos países periféricos passa a ser sinônimo de desenvolvimento e não de domínio econômico por parte dessas agências.

Dando continuidade, o terceiro item procura mostrar que, em meio a esse processo, a mudança na estrutura do Estado foi essencial para a manutenção do sistema capitalista, e isso se materializou pelo fortalecimento e sistematização do neoliberalismo. Dentre as metas esperadas com a implantação dessa teoria podemos citar a focalização dos recursos destinados a ajuda para as camadas mais precárias da sociedade, a descentralização da gestão visando a pouca participação do Estado nos gastos, a privatização dos mais diferentes setores, entre outros objetivos.

Para encerrar o segundo capítulo, julgou-se necessário demonstrar como a classe dominante se organiza para homogeneizar um ideal em nível mundial utilizando-se de um aliado salutar, a educação. A concretização e materialização desse intento se efetiva na Conferência de Jomtien, em 1990, e a Declaração de Nova Delhi, em 1993.

No terceiro e último capítulo o que se objetiva é a exposição da política para a formação do professor e as mudanças ocorridas neste setor, considerando que o suporte teórico para tais mudanças é reafirmado a partir da documentação elaborada, ainda na década de 1980 e, mais intensamente, após 1990.

Contudo, entender a importância política de tais documentos só é possível em consonância com o processo de produção e reprodução da vida social que tem por base o atendimento dos interesses de uma determinada classe.

Para organizar as discussões nesse capítulo, cinco pontos são considerados relevantes. O primeiro, trata da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (LDB), inseridos no contexto da reforma do Estado brasileiro, o que denota a necessidade de se criar um conceito diferenciado para a educação, utilizando-se da lei como forma de garantia. O conceito em discussão refere-se às políticas de desregulamentação, privatização e abertura ao capital internacional. Os argumentos são no sentido de demonstrar que, em nenhuma circunstância, a

crise foi posta como resultado da organização social, mas essa foi relegada a crise fiscal vivida pelo Estado.

No segundo item desse capítulo, tem-se a pretensão de analisar conseqüências ocasionadas a partir do Plano Decenal de Educação (PDE), para os cursos de formação, bem como o aligeiramento dos mesmos frente a “década da educação”.

Dando prosseguimento, no terceiro item proporcionaremos uma análise da LDB, que pode ser considerada a legitimação das mudanças para os cursos de formação de professores dentro e fora do âmbito universitário, dispendo o mesmo, tanto para o setor público quanto para o privado.

No quarto item busca-se compreender que o Plano Nacional de Educação (PNE), se apresenta convergente com as diretrizes dos outros documentos no que se refere a formação do professor porque atende, primeiramente, as orientações traçadas em Jomtien e Nova Delhi.

Para o fechamento do capítulo, propõe-se a análise sobre as Diretrizes para o curso de Pedagogia e a representatividade desse documento dentro dos interesses do capital. Temos ainda, a intenção de mostrar que o referido documento expõe a concepção de prática educativa que se espera na atualidade, no que se refere a formação do professor.

Essa breve retomada sobre o conteúdo inserido na pesquisa demonstra que a questão da formação docente no Brasil está longe de ser esgotada. Ao mesmo tempo, a particularidade com que cada item será tratado poderá favorecer a percepção da dificuldade da luta travada no interior do capitalismo, o qual determina a elaboração das políticas.

## **2. A GÊNESE DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: UM CONTEXTO DE QUASE 500 ANOS**

Dentre as várias questões que serão abordadas no capítulo inicial dessa pesquisa, algumas merecem ser destacadas. A primeira refere-se a gênese do trabalho docente na sociedade brasileira que traduziu, e ainda traduz, o movimento do próprio capital. Sendo assim, o período colonial, estruturado sobre a intenção de gerar lucros à metrópole impôs uma ordem inerente a esse objetivo. A instrução, por sua vez, regida por uma “moral” jesuítica não tardaria a ser utilizada, também, como instrumento do projeto colonizador.

Por isso, a reflexão intelectual e histórica que orienta essa pesquisa, tem a pretensão de mostrar que as primeiras intenções de instrução na sociedade brasileira refletiram a contradição do sistema capitalista que se perpetua pela luta de classes.

### **2.1. A Função da Instrução na Colônia: Delineando uma Nova Forma de Organização Social**

Entender o processo de instrução na colônia é, antes de tudo, entendê-lo em seu contexto maior. Isto significa inseri-lo no movimento de expansão do modo de produção capitalista representado pela burguesia mercantil, a qual almejava chegar a lugares longínquos onde não tivessem concorrentes. Quem ganharia com as novas “descobertas” seria a classe dominante da metrópole que permanecia com a maior parte dos lucros:

A europeização da América Portuguesa, como o resto, de toda a América Latina, esteve nos últimos séculos ligada estreitamente à expansão universalista do capitalismo que aos poucos vai deixando de ser europeu para ser mundial, sem perda de seus mecanismos originários de dominação e exploração (PAIVA, 1982, p. 09).

Movidos pelo objetivo citado, haveria que se organizar o domínio das terras aqui existentes<sup>5</sup>. Neste sentido, para melhor gerenciamento dos interesses da elite portuguesa, em 1532, adotou-se o regime das capitanias hereditárias que somaram 14 ao todo, sendo que, no período de 1534 a 1536, essas foram distribuídas entre particulares (donatários) no sentido de facilitar as prestações de contas das significativas despesas que ocorriam na colonização. A partir da organização das capitanias, instituiu-se o governo geral como o representante político da colônia.

Segundo Leite (1953, p. 18) o processo da divisão das capitanias atendiam aos interesses da corte portuguesa tanto que os donatários tinham como dever atender plenamente os pedidos da metrópole quanto a implantação do modelo de colonização. Ainda segundo o autor "havia a intenção de ir pela terra adentro e fazer entre os gentios uma cidade"( LEITE, loc.cit).

Em decorrência do ímpeto político, as primeiras iniciativas com relação a instrução, voltada para os indígenas datam de 1549. É nesse contexto que chegam ao Brasil, os jesuítas. Fato que, segundo Ribeiro (1998), esteve intimamente ligado à política colonizadora dos portugueses.

O papel assumido pelos jesuítas na colonização foi algo estratégico e essencial para que se efetivasse o anseio da colonização. A intenção era converter os indígenas para a fé católica, por meio da catequese e pela instrução. Consideramos que nas missões estava o papel de educador e, assim, elas demarcaram as primeiras intenções de se instruir:

São eles, os Jesuítas, que formaram na vanguarda, preparando o terreno com a domesticação dos naturais. Assim foi na Europa Oriental com os frades dos séculos XV e XVI, e assim é hoje ainda entre as população asiáticas e africanas; antes dos capitais europeus ou norte americanos aparece o crucifixo dos missionários (PRADO Jr, 1999, p. 25).

Frente à singularidade das missões jesuítas, algumas considerações são muito pertinentes. Pautados nos moldes europeus, os jesuítas dispunham de um método de ensino, o *RATIO STUDIORUM*<sup>6</sup>, que se expandiu tanto na Europa quanto

---

<sup>5</sup> Segundo Francisco Filho (2004) a data histórica do descobrimento do Brasil é 22 de abril de 1500 e representou mais uma posse da expansão portuguesa que se iniciara a mais de cem anos.

<sup>6</sup> Podemos afirmar que todas as escolas sistematizadas pelos Jesuítas seguiam as regras desse documento que foi elaborado por Inácio de Loyola. Sua denominação completa, *Ratio Atque Instituto Studiorum*, que

nas regiões que foram ocupadas pela colonização. Assim, utilizavam-se desse método para catequizar e tal processo atendia tanto aos interesses da colonização, quanto o da igreja contra – reformista:

No combate ao protestantismo, os jesuítas pretendiam utilizar a arma da conquista pela espiritualidade, com objetivos catequéticos. Tudo era feito em função da Reforma Protestante e a expansão do luteranismo na Europa (VALENTE, 2004, p. 76)

Outra característica desse método foi o seu caráter homogeneizador o qual permitia uma formação uniforme em qualquer localidade. Entre as peculiaridades do método estava a preservação dos critérios administrativos e metodológicos que se mantiveram inalterados desde as primeiras documentações da ordem.

Com essa bagagem os jesuítas chegam ao Brasil. A realidade encontrada era totalmente contrária às dimensões até então tratadas pela missão. É dessa forma que alguns aspectos foram modificados mas, o ímpeto central do *RATIO STUDIORUM*, permaneceu inabalável.

Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Vieira podem ser citados como mestres que perceberam a importância de fazer essas adaptações, frente a difícil situação, encontrada em terras brasileiras.

Dentre as várias “adequações”, os Jesuítas procuraram na cultura uma aproximação com os nativos. Isto se materializava pela tradução de músicas católicas para a língua geral:

Os jesuítas utilizavam-se do que fosse necessário para exercer sugestão sobre o espírito do gentio, o teatro, a música, os cânticos e até a dança, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes, o caminho do coração (AZEVEDO, 1971, p. 514).

Portanto, em concordância com os escritos de Fernando de Azevedo, a utilização de crenças e costumes foi, também, um aliado na catequese. Outro subterfúgio foi à utilização dos sacramentos da igreja tais como: comunhão e batismo, ofertados muitas vezes, como prêmio ao bom comportamento.

---

resumidamente é chamado de *Ratio Studiorum* significa a ordenação dos estudos.

Contudo, apesar dos esforços, os resultados imediatos com os nativos não foram o esperado porque estavam enraizados em seus costumes. Assim, os mestres procuravam intensificar o trabalho com os mais jovens. “Vendo que os paes como troncos velhos estavam mui indômitos em suas barbaria, lançou mão dos filhos; foi ensinando-lhes a doutrina” . (NÓBREGA, 1988, p. 34).

Para que se efetivasse esse trabalho dos jesuítas, muitos aspectos foram ainda modificados. Na verdade, o que ocorreu foi, como já dissemos, uma “adequação” às condições encontradas. Entre as adequações está a educacional, com a instalação de salas de ler, escrever e contar. Por outro lado, ensinava-se ao nativo alguns ofícios necessários para a edificação de casas, igrejas e escolas:

Os padres passaram a orientar os índios na construção de suas casas e igrejas, porque as suas moradias eram tidas como primitivas. Esta casa construíram-na os próprios índios para o nosso uso, mas agora preparamo-nos para fazer outra um pouco maior (LEITE, 1954, p. 264).

Como se percebe o objetivo de catequização foi enfrentando alguns desafios, que significou uma mudança daquilo que se planejava no *RATIO* mas, por outro lado, tal mudança acabaria por suprir as necessidades que iam sendo colocadas na colônia:

Mas como cedo perceberam a não adequação do índio para a formação sacerdotal católica, esta percepção não deve ter deixado de exercer influência na proposição de um ensino profissional e agrícola, ensino este que parecia a Nóbrega imprescindível para formar pessoal capacitado em outras funções essenciais à vida da colônia (RIBEIRO, 1998, p. 22).

Ainda, para Ribeiro (1998), outras duas adequações foram relevantes para a organização das missões, o aldeamento e os níveis educacionais.

Dessa forma, a partir de 1556, criou-se um novo espaço para a catequização, onde os padres realizavam suas atividades. Ressalta-se a intenção de separar os nativos do convívio dos colonos. Com o aldeamento fixou-se lugar específico para a iniciação ao ensino ou instrução, onde os padres utilizavam recursos pedagógicos variados como: danças, músicas e teatros, com o intuito de prender a atenção dos mesmos. Nem sempre a instrução ocorria pela via dos métodos suaves, mas por castigos:

Havia urgência de anunciar a Palavra de salvação, para que crendo, fossem batizados e ingressassem no mundo verdadeiro, e não crendo, fossem castigados e escravizados [...] Os direitos humanos do “orbis christianus” eram com efeito, direitos de ser cristão, direitos estes que ninguém podia restringir, mas direitos estes que ninguém podia recusar (PAIVA, 1982, p. 23).

O trabalho educacional/colonizador dos padres jesuítas estendeu-se por aproximadamente duzentos anos. Resumidamente, foi uma ação voltada exclusivamente para a catequese e instrução dos nativos e isso justifica a criação de escolas de primeiras letras que eram fundamentadas em ideais católicos. Concomitantemente, foram criados os colégios que objetivavam a formação sacerdotal.

A Bahia era, no período, a sede da administração da colônia. Esta foi a localidade onde se inaugurou o primeiro colégio das missões em 1550, estendendo-se por toda a costa brasileira. A organização dessas entidades foi apressada tendo em vista a chegada dos “meninos órfãos” de Portugal, que pode ser analisada como um instrumento para a conversão:

Os meninos orphãos, que nos mandaram de Lisboa, com seus cantares attrahem os filhos dos Gentios e edificam muito os Christãos [...] tenho esperança que se fará muito proveito, porque esta capitania é povoada de muita gente, há grandes males e peccados nella ( NÓBREGA, 1988, p. 114).

De outra forma, quando o Brasil foi elevado à Província, as instituições jesuíticas se basearam ainda mais na estrutura hierárquica administrativa e docente já prevista nas regras da Companhia.

Nos primeiros colégios podemos constatar a significação da Teologia Moral que era destinada à formação de párocos ou administradores de sacramentos, ou seja, seria um requisito aos que objetivavam se tornar mestres nas missões. Houve um interesse em formar para mestres os que haviam nascido nas colônias no sentido de provar a eficiência do trabalho dos jesuítas. Como analisou Madureira (1929), o plano de estudos voltados para a Teologia Moral ditava qual o comportamento mais aconselhável ao provincial, ao reitor, ao professor e, até, aos funcionários menos graduados.

Podemos dizer que a organização do trabalho dos jesuítas mostrou a importância da catequese para a colonização. Contudo, é preciso analisar que ainda assim, havia uma série de agravantes que implicaram para a efetivação da instrução no Brasil desde os seus primeiros movimentos, ou seja, o número reduzido de mestre na ordem:

Residiam presentemente neste Colégio 62, incluindo aqueles que moram em três aldeias de Índios, dos quais 31 são sacerdotes; 4 professores de 4 votos; coadjutores espirituais formados: 8; mestres: 5; um de questões de Teologia de Consciência, outros em filosofia, dois de latinidade; o sexto finalmente de meninos (ANCHIETA, 1988, p. 403).

Diante das dificuldades, a intenção de catequizar e instruir se distanciavam. Os filhos dos colonos recebiam instrução e os nativos a catequese. Já com uma população composta de negros, nativos e colonos, a instrução não era dada a todos com igual finalidade. Cada segmento social recebia um grau diferenciado de instrução.

Considera-se que a formação intelectual oferecida pelos Jesuítas à “elite” colonial, apresentava uma característica peculiar, a rigidez contida no *RATIO STUDIORIUM*. O referido trabalho só pode prosseguir mediante a figura do professor que era criteriosamente selecionado:

Planejaram, e foi bastante eficiente em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo dos professores-que somente se tornam aptos após os trinta anos-, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e sociologia (RIBEIRO, 1998, p. 25).

Percebe-se então que, na condição de colônia, tudo que se relacionava a educação era controlado, ou seja, os professores e os conteúdos por eles trabalhados. Isso se consolidava como uma defesa contra os avanços ou inovações da ciência que circulavam na Europa e que colocaria em questão a cultura medieval da Igreja Cristã que subsidiava as Missões.

Apesar das grandes limitações decorrentes da extensão territorial e a falta de recursos humanos, podemos afirmar que os jesuítas detinham o controle sobre a educação.

Tal poder se verifica diante do número de organizações que se se estruturou ao longo dos dois séculos que a instrução ficou a cargo dos jesuítas. No ano de 1749 os jesuítas tinham 131 casas, sendo delas 17 colégios. Havia ainda 55 missões entre os índios. Como analisou Fernando de Azevedo:

A vinda dos jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas conseqüências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (AZEVEDO, 1971, p. 509).

Nesta análise, o trabalho dos jesuítas, voltado para catequese e instrução, significou a organização do ensino, em suas primeiras manifestações. Quanto a expulsão dos mesmos, em 1759, dizemos que esta ocorreu em meio a grandes transformações:

Durante a terceira quadra do século XVIII, profundas transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram em Portugal, repercutindo, como não podia deixar de acontecer, no Brasil. Foi nesse período que a Companhia de Jesus [...] foi expulsa do império português, acarretando grandes transformações no panorama escolar (CUNHA, 1980, p. 36).

Em concordância com a análise do autor, as mudanças na estruturação do capital, pôs em confronto os interesses dos jesuítas e os de Portugal, sendo que dessas divergências, três merecem ser consideradas. A primeira está relacionado a crise econômica vivida por Portugal o que proporcionou uma nova política de exploração mais acentuada em relação a colônia, ou seja, para os portugueses a exploração deveria ocorrer a qualquer preço, mesmo dizimando e escravizando os nativos.

A segunda, refere-se a questão do poder financeiro detido nas mão dos jesuítas em prejuízo da metrópole. A terceira, aplica-se a função catequética dos jesuítas e isso contrariava a coroa portuguesa, que visava os lucros.

Ressaltamos que a expulsão dos jesuítas, em 1759, é ponto relevante porque se traduz em marco referencial aos novos rumos da educação no Brasil no período discutido. Portanto, quando o Marquês de Pombal efetiva a saída das missões ocorre uma grande desestruturação da organização educacional aqui existente.

Em outras palavras, se com as missões o objetivo da educação era a catequese de caráter exclusivamente religioso, com a saída desses, o objetivo estaria voltado para a intensificação dos lucros mediante a exploração dos recursos que se poderia estabelecer através das relações de comércio:

É possível que tenha havido certo conteúdo anticapitalista na pregação e no ensino dos jesuítas nos primeiros séculos da Companhia de Jesus, e isso poderia explicar várias das razões da perseguição que lhe foi movida por Pombal (CUNHA, 1980, p. 44).

Por outro lado, a saída das missões implicou na entrada do Estado na educação. Ao contrário do que poderia se esperar, esse fato não significou um avanço, mas reforçou o caráter elitista do setor educacional.

As relações capitalistas se acirravam. Segundo Ribeiro (1998), surge com isso, a idéia de ensino público propriamente dito. Não aquele para a catequese, mas financiado e comandado pelo e para o Estado através do ensino laico voltado, exclusivamente, aos interesses de Portugal.

A vinda de D. João VI para terras brasileiras em 1808, como observou Calmon (1935), “revolucionou e mudou os hábitos coloniais”, propiciou, também, algum benefício à educação, mas apenas ao ensino técnico e superior. Data desse período a criação da Academia da Marinha e a Academia Militar, que visou atender a segurança e a aristocracia que compunha a corte.

O cenário mencionado enfrentaria sérias barreiras intensificadas pela extinção dos antigos colégios.

É neste momento que se implanta as aulas régias, as quais eram ministradas por professores nem sempre preparados. Dessa forma, o ensino elementar sem uma base, reafirmava o que historicamente já havia sido anunciado:

As pessoas comuns não podem ser totalmente bem instruídas como as pessoas de alguma posição ou fortuna, devem sim, aprender as matérias mais iniciais da educação - ler escrever e calcular [...] a educação deve ser dada em doses homeopáticas (SMITH, 1993, p. 215).

O fato de a educação ser oferecida em níveis diferentes a cada classe, denota a luta de interesses que desde o início das relações capitalistas foram sendo estabelecidas, ou seja, a medida que o capitalismo impõe as suas estratégias ele também faz concessões, principalmente nas questões educacionais. Ademais, ao analisar o período colonial, comprova-se a intenção econômica intrínseca nesta ação, o que justifica os meios pelos quais se processaram as conquistas. Portanto:

Não há homens pérfidos, oportunistas, traidores e farsantes realizando tarefas políticas com a intenção primeira de prejudicar os trabalhadores; há homens propondo solução para os problemas de seu tempo sob a perspectiva de classe. Especialmente para o historiador que se coloca no campo do fazer científico, tal como entende Marx, os papéis históricos de pensadores e de pedagogos não podem ser reduzidos a traços de caráter nem interpretados a partir de exigências contemporâneas (ALVES, 1998, p. 32).

Neste sentido, é que buscamos entender as primeiras intenções de instrução no período colonial brasileiro, bem como os interesses daqueles que primeiramente “ensinaram”. Por outro lado, o fim do período colonial, significou o esgotamento daquele modelo, enquanto resposta às necessidades postas:

O sistema colonial montado segundo a lógica do capitalismo comercial e em função dos interesses do Estado absolutista entrou em crise quando a expansão dos mercados, o desenvolvimento crescente do capital industrial e a crise do Estado Absolutista tornaram inoperantes os mecanismos restritivos de comércio e de produção (COSTA, 1987, p. 18).

A descrição do contexto acima mostra que a ideologia capitalista constrói a escola e o professor que lhe convém, em cada período de sua história. É justamente esse o eixo que norteará o próximo item, ou seja, demonstrar que no

período imperial, o direcionamento para a formação docente, atenderá as “novas” necessidades do sistema.

## 2.2. O Império Brasileiro e a Instrução Docente

Considerar as mudanças políticas e econômicas da sociedade brasileira no período do império só é possível se nos remetermos as mudanças que estavam ocorrendo no contexto mundial.

Todo esse processo “além mar”, chegava à sociedade brasileira porque a forma de ser da produção capitalista era um receituário homogêneo, cujo objetivo visava o lucro. “Não é possível entender a história do Brasil sem vinculá-la ao movimento universal da história mundial” (MACHADO, 2002, p. 30). Assim, como considerou a autora, a “Independência” do Brasil foi uma consequência das grandes transformações no mundo do trabalho que estava ocorrendo na Europa. Tanto que, a institucionalização da escola pública no século XIX, frente aos princípios liberais, surgiu como legitimadora dos mesmos.

A partir da leitura, consideramos que após a Independência, em 1822, havia um empenho em construir uma “unidade nacional” de modo a provar que o Brasil poderia manter-se sem depender de Portugal.

Decorrente da “nova ordem” posta surge a necessidade de legitimar toda iniciativa por parte dos governantes e, assim, se instituiu a Constituição de 1824, baseada nos princípios liberais da Revolução Francesa que estavam sendo divulgados por toda a Europa<sup>7</sup>. Neste sentido, a lei anunciou a organização de um sistema de ensino bem como a instrução primária para todo cidadão. Como se verifica na Lei, os propósitos políticos foram apresentados como fundamentos religiosos e humanos:

Dom Pedro Primeiro, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos [...] nós juramos o sobredito projeto para o observarmos e fazermos observar, como Constituição, que ora em diante fica sendo deste Império; a qual é do teor seguinte:  
Em nome da Santíssima trindade

---

<sup>7</sup> Os princípios liberais que nortearam a Revolução Francesa lutavam no sentido de se impor contra a antiga forma de governo, ou seja, o absolutismo.

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (COSTA, 2002, p. 21)

A partir dessa consideração, dizemos que a legitimação da lei é o que difere, essencialmente, o período colonial e o império na sociedade brasileira. Isto porque os jesuítas representaram a totalidade do ensino, suas diretrizes estavam pautadas no *Ratio* e, portanto, os anos em que estiveram a frente do ensino as missões não se submeteram a todas as Leis e Decretos vindos da corte portuguesa. Entretanto, no Império, a sociedade e o ensino foram organizados a partir da criação de medidas provisórias e decretos que legalizavam o interesse das elites.

Sem uma "Pedagogia" houve a necessidade de adaptar os gastos com a educação a setores específicos e delineados a partir de ementas da Constituição. Como exemplo, tomemos o Ato Adicional de 1834 que representou a descentralização do ensino no período colonial. Enquanto à União foi atribuída a função e regulamentação do ensino superior, às províncias é designada a administração da escola elementar e secundária. Por essa lei o ensino passou a ser responsabilidade das províncias. Para Moacyr (1937, p. 122) "por mais que as províncias se esforçassem, não eram suficientes os esforços para alcançar os resultados desejados"

Os resultados posteriores para a educação foram os esperados dentro dos "limites do capitalismo", se entendermos que as províncias não dispunham de estrutura suficiente para manter o seu ensino elementar:

A unidade de sentimentos e de idéias de um povo, os laços centrais da comunidade de uma nação, o mínimo de organicidade da educação nacional, a democratização, a vitalidade do ensino público, o nexos do ensino primário com o médio e desse com o superior são princípios fundamentais que só podem ser plantados e cultivados pelo poder centralizador do governo federal. Tudo isto foi radicalmente cortado pelo Ato Adicional (TOBIAS, 1986, p. 156).

De fato, ao estabelecer o ato adicional, o que ocorreu foi a reorganização econômica favorável ao ideal político que se instaurara no país. Estava evidente que às províncias caberia o ensino elementar, assim, a criação de escolas de primeiras letras não seria de responsabilidade do poder central.

Outro exemplo da descentralização do ensino ocorrido no império foi a criação da Lei de 15 de Outubro de 1827 que, segundo Tobias (1986), determinou a criação das escolas de primeiras letras em todos os lugares, vilas e vilarejos, ficando os mesmos responsáveis por essa modalidade de ensino.

Uma análise mais específica leva-nos a um questionamento pertinente. Como enfrentar a disparidade que se agravou entre o aumento da demanda de ensino e a falta de professores?

Tentar responder a essa questão é, antes de tudo, perceber que, concomitantemente, a Constituição instaurou o Método Lancaster, ou método de ensino mútuo que foi considerado no período de aplicação uma saída “miraculosa”<sup>8</sup> para os problemas educacionais:

Prometia-se à nação que o Método Lancaster, com um mínimo de professores, iria instruir um número máximo de alunos; por exemplo, para ministrar aulas a 500 alunos, só seria necessário um professor que, então, se socorreria, como de mini-professores, os “decuriões”, de dez estudantes dos mais inteligentes, que repetiriam a matéria às classes de 50 alunos: as “decúrias”. Assim sendo, a 1º de março de 1823, foi decretado o emprego do Método Mútuo (TOBIAS, 1986, p. 146).

Durante 15 anos de aplicação do Método Lancaster, adotado em decorrência da Lei de 15 de Outubro, os resultados para o ensino não foram satisfatórios:

Às causas do insucesso do método de ensino mútuo entre nós, inerentes á situação social do Brasil neste tempo, tais como a falta de pessoal, a incúria dos pais etc, é preciso ajuntar aquela, já assinalada, de não ter um edifício conveniente para a aplicação do sistema (ALMEIDA, 2000, p. 59).

Apoiando-nos nas idéias do autor, essas evidências históricas nos permitem afirmar que os fatores econômicos foram decisivos para a organização do ensino. O professor, inserido no centro do processo ou projeto do governo provincial, esteve submetido a rigorosa forma de controle de seu trabalho com o grande número de alunos. Apesar da falta de recursos, eram constantes as visitas, inspeções e observância da vida religiosa e moral dos mesmos. Para os inspetores, o professor deveria ser o modelo para seu aluno.

<sup>8</sup> Esta adjetivação para o Método Lancaster também é utilizada por José Antonio Tobias (1986).

Verifica-se que havia, então, uma preocupação com o trabalho do professor, a sua técnica do fazer, em detrimento do conteúdo que esse poderia oferecer. Sendo assim, a sua função primordial era o de “mantenedor da ordem”, difundindo valores dos seus superiores e, por isso, deveria ser sempre controlado.

Portanto, analisar a utilização do Método Lancaster, é percebê-lo como um meio de impor o ideal de educação para todo cidadão. Sendo assim, aos olhos contemporâneos, está sujeito a críticas e, ao mesmo tempo, pode ser visto como necessário em seu momento histórico:

O ensino mútuo gerou, desde os primeiros instantes, acirrados debates. Sobre eles as opiniões se dividiram, fato registrado pelos historiadores da educação. Teve tantos defensores como adversários ferrenhos. Mas, mesmo os analistas mais perspicazes, têm deixado passar despercebidos, quase sempre, dois fatos: a) o emprego do ensino mútuo representou a primeira expressiva tentativa de dar consequência prática à bandeira de universalização da educação e b) essa técnica, objetivamente, revestiu-se de um caráter transitório, pois emergiu como decorrência de uma formidável demanda criada pela expressão dos serviços escolares, quando eram precários os recursos para viabilizá-la, daí a necessidade de dar-lhes o aproveitamento máximo. Por isso, ao propor uma solução precária, no interior de uma conjuntura educacional que reclamava a extensão dos serviços escolares a todos, de mecanismo de ação adaptada às condições vigentes tornou-se, ele próprio, uma característica expressiva dessa conjuntura (ALVES, 1998, p. 68).

Reitera-se que o Ato Adicional de 1834 fez com que se criasse, para as províncias, várias limitações. A criação de Universidades em todas as localidades era inviável economicamente e a educação pautava-se no básico, para as massas. Portanto, “O máximo a que uma Província podia almejar era a criação de uma Escola Normal” (TOBIAS, 1986, p. 143).

É relevante destacar que, mesmo diante de toda adversidade da situação do ensino, a Constituição foi categórica quanto a burocracia que envolveu a capacitação docente. Como exemplo, podemos destacar as licenças para docentes, bem como os exames para “escolher” o professor. As exigências morais permaneciam, mesmo diante da escassez de professores:

Muito antes que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias,

vamos observar preocupações no sentido de selecioná-los. Selecionar mestres ao invés de formá-los, foi o primeiro cuidado para garantir professores eficientes (TANURI, 1969, p. 6).

Em relação à “credibilidade” dos resultados dos exames, percebemos grandes divergências, uma vez que as provas dos mesmos representavam uma das etapas de seleção dos professores, porque a palavra final estava determinada ao mando político. Em resumo, três eram os pontos para a escolha do professor: o mando político, a vida moral do candidato e a palavra final do Imperador.

Dessa forma, além dos professores serem mal preparados e, também, mal remunerados, eram nomeados por indicações e, assim, tornavam-se “proprietários” vitalícios das suas aulas régias.

É nesse momento que se vê diminuir gradativamente a presença da figura masculina das listas de candidatos à cadeira do magistério. Para justificar tal processo, dois aspectos são relevantes. O primeiro refere-se aos baixos salários, o que tornava inviável para o homem manter a sua família. O segundo é o resultado de uma ação, politicamente pensada, em favor da entrada da mulher no magistério público, que visou um ambiente educacional norteado de sentimentos maternos em detrimento dos conteúdos das ciências.

De modo geral, tanto no final do período colonial quanto no desenvolver do Império, a falta de professores aliada a burocratização que tratava as condições do magistério no Brasil, da mesma forma como em outras lugares da Europa, onde o ensino já contava com uma sólida estrutura, fez com que o ensino brasileiro pudesse ser assim analisado:

Infelizmente o estado da instrução primária é rudimentar e a esse respeito tudo está por fazer. Não são boas Leis e excelentes programas que faltam, mas aquilo sem o que nem uma nem outros tem vida; o que falta é o mestre e, portanto, tudo. Salvo raríssimas exceções, o professor primário no Ceará, por exemplo, carece mais aprender do que está habilitado para ensinar (MOACYR, 1939, p. 361).

Este pode ser considerado o contexto em que a Escola Normal<sup>9</sup> foi sistematizada em 1834. Sua formulação demonstrou ser tão efêmera que não permitia a efetiva duração das mesmas. Tanuri (2000) avalia que, de 1835 a 1882, houve sucessivas aberturas e cessações dessas escolas. Tal falta de estrutura pode nos revelar que, a criação das mesmas, atendeu primeiramente, os interesses dos grupos hegemônicos que objetivava impor um projeto político. A educação, portanto, buscava atender aos interesses do próprio capital.

Quando funcionavam, enfrentavam dificuldade cultural e econômica, sendo, muitas vezes, estabelecidas nas casas dos próprios professores. Frente às dificuldades, não houve um empenho para aprimorá-las, mas sim, extinguí-las:

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Províncias e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000, p. 65).

As características do processo de utilização dos “professores adjuntos” distanciavam do objetivo das Escolas Normais que representavam uma formação teórica para o professor. No entanto, sobre essa realidade, se instaurou um discurso que anunciava uma transformação na política, na cultura e, principalmente, na forma de pensar a educação. Esta é, sem dúvida, a marca mais significativa do final do Império.

É nesse momento histórico que o setor educacional passa a ser mais fortemente considerado capaz de “transformar”<sup>10</sup> as dificuldades educacionais e culturais que pairavam sobre o período.

Nestas circunstâncias o país só poderia ter um anseio de desenvolvimento se o seu sistema de ensino estivesse bem delineado. É assim que a popularização do ensino assumiu sua função política por parte dos dirigentes das

<sup>9</sup> Os cursos para formação de professores para as séries iniciais foram denominados de ‘Escolas Normais’ até a Lei 5692/71, posteriormente a esse período, são denominadas de “Habilitação ao Magistério”.

<sup>10</sup> Ressaltamos que a transformação proposta se constituiu em ideal político por meio do direito a educação como instrumento de mudanças e direito de todos.

províncias. Conseqüentemente, se intensifica a criação das Escolas Normais. Sem a estrutura necessária para atender a demanda do ensino público o analfabetismo alcançou significativas cifras.<sup>11</sup>

A busca da solução para a diversidade do ensino fez com que uma mudança de ideais surgisse no final do Império. Foi neste contexto que Leôncio de Carvalho, entre outros, se sobressaem na proposta de reformas de ensino e Rui Barbosa, pode ser destacado como um profundo analista de tais programas. Assim, se pode afirmar que nesse período houve a formulação e avaliação de projetos renovadores.

Com Leôncio de Carvalho, por exemplo, vemos um ambicioso projeto que tornava livre o ensino primário e secundário no município da Corte. Quanto as Escolas Normais, a reforma proposta autorizava o governo a criar ou subsidiar a formação do professor nas províncias. Para essa modalidade, Leôncio de Carvalho propôs ainda a ampliação dos currículos, os quais deveria abranger as seguintes áreas:

Língua nacional; língua francesa, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia do Brasil; elementos de ciência físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para alunos); trabalho de agulhas (para alunas) (TANURI, 2000, p. 67).

Diante da amplitude do projeto nos tempos finais do Império, devemos reavaliar a situação em que se encontrava as Escolas Normais. Sendo assim, a grande divergência entre a idéia proposta e o que realmente as escolas dispunham para a aplicação dos referidos objetivos apresentados se distanciavam cada vez mais, ou seja, as mesmas não contavam com suporte físico, material didático, bibliotecas entre outras benfeitorias.

---

<sup>11</sup> Segundo Tobias (1986) o Rio de Janeiro pode ser um exemplo desse caos educacional. Quase ao final do Império havia 14 escolas masculinas, 6 femininas, as quais atendia 640 alunos do total de uma população de 100.000 habitantes.

Como considerou Tobias (1986), durante os doze anos de duração da lei Leôncio de Carvalho, as mudanças foram amplas para o ensino, tanto que houve também alterações de funcionamento do colégio Pedro II. Como exemplo, destacamos a livre freqüência e a retirada da obrigatoriedade do ensino religioso.

Nesta perspectiva, o período de reformas no Império, também foi marcado por um discurso homogeneizador e uma prática capitalista:

É um conjunto desconexo, onde, ao lado de verdades e do desejo e da coragem de tentar acertar, existem lacunas graves. Numa terra, em sua grande maioria de analfabetos, onde a educação é assunto secundário e onde o magistério é carreira desmoralizada, nem de longe é trazida à prática a Reforma Leôncio de Carvalho, entusiasmado com o sistema educacional dos Estados Unidos e procurando platonicamente aplicá-lo no Brasil (TOBIAS, 1986, p. 159).

É coerente afirmar que os teóricos da época percebiam as inovações que estavam acontecendo, não só na Europa, mas nos Estados Unidos, por exemplo. Assim, partiram de modelos para os quais o ensino no Brasil não estava, política e economicamente, pronto.

Apesar do “empenho” a educação caminhava em passos lentos e, esse quadro, alcançava tanto o ensino primário como o secundário. Data deste período o aumento da procura pelo setor privado em educação, como um meio de compensar a precariedade do ensino público. Considera-se que a reforma Leôncio de Carvalho pode ser vista como um fator que impulsionou essa iniciativa, pois, ao se atribuir a liberdade de ensino, dispôs, o ensino particular em situação de evidência. Ademais, foi na República que se centrou a expectativa de suprir as falhas, principalmente, no que se refere a qualidade das Escolas Normais.

O contexto até aqui discutido, nos permitirá tratar da formação docente na República, item que segue na seqüência.

### **2.3. O Advento da República e a Formação Docente: Discussões Novas para Velhos Problemas.**

A história nos permite afirmar que a transição do Império para a República não significou, de imediato, a reestruturação no campo educacional e, especificamente, para a formação docente, como proclamaram as reformas propostas. Isso porque, a referida transição foi resultado das mudanças na estrutura da sociedade, ou ainda, quando a forma Imperial não podia mais atender as exigências daquele momento. Portanto:

Deve-se procurar no processo de transformação das estruturas econômicas e sociais do país, o sentido e a explicação do surto de republicanismo [...]. Na segunda metade do século XIX, particularmente, o país acelera o seu desenvolvimento econômico com a expansão cafeeira, com as estradas de ferro, com a navegação a vapor, com bancos e com os milhares de imigrantes substituindo os escravos (DANTAS, 1979, p. 128).

Podemos perceber que, de acordo com os políticos, desse período, a República seria uma possibilidade de se realizar os princípios do liberalismo, ou ainda, o equilíbrio social, uma vez que teria a representatividade do cidadão por meio do voto.

Ao mesmo tempo, as relações antagônicas definiam-se mais acirradamente, principalmente, no que se referia ao ensino que fundamentava a sociedade, ou seja, já se delineava, mais intensamente, o ensino propedêutico para as elites e o ensino básico, profissional para “todos”.

Tanuri (2000) observa que o fervor ideológico do final do império só em parte continua. Após a fase de luta em prol do novo Estado, arrefecem-se os ânimos; há, na verdade, uma diminuição de tentativas de análise e programas educacionais.

Neste contexto, o que se objetiva com a reflexão do período republicano é mostrar que a formação docente tornou-se, mais fortemente delineada pelos interesses do capitalismo. Sendo assim, suas referências, avanço e modificações ao longo das sucessivas mudanças políticas, contribuíram para firmar a hegemonia burguesa na história da formação do professor.

Outro aspecto relevante é o que se refere a delimitação da duração do tempo de formação oferecido nas Escolas Normais que era variado, refletindo o poder da estrutura do modo de produção para a qual, não convinha uma unidade deste ensino.

O que devemos ter claro é que a formação do professor não é uma temática restrita à Proclamação da República. Como vimos, desde meados de 1827 já se cogitava essa preocupação, tendo em vista a situação do ensino no país. Para Tanuri (2000) ainda, em 1837, é fundada a primeira Escola Normal, na Província do Rio de Janeiro.

No contexto do advento da República podemos notar uma redistribuição dos encargos em educação. Com a Carta Magna, de 1891, pouca mudança foi dada a instituição escolar:

Nada ou quase nada dispunha sobre educação [...]. Avançou apenas no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se (ou mesmo negou) os direitos sociais. A educação teria sido o único direito social insinuado no campo de direitos civis.(COSTA, 2002, p. 13).

Quanto ao financiamento do ensino o que permaneceu pode ser assim descrito: o ensino superior sob a responsabilidade do Estado; o secundário seria partilhado entre os Estados e o Distrito Federal e União e a instrução primária e a Formação Docente permanecem a cargo dos Estados e municípios.

Portanto, analisar os anos iniciais da República, no que tange a educação é perceber que, da mesma forma que no Império a instrução primária, profissional e o ensino normal estavam sob a responsabilidade das províncias, na república tais setores ficam submetidos ao Estado:

O Estado ao encarregar-se da instituição escolar, fez com que o trabalho educativo fosse dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado. Isso representou pouca diferença em relação ao processo educativo que se desenvolveu sob a tutela da Igreja. Apesar do recrutamento de um novo corpo de professores, as formas de controle e a rigidez permaneceram, só que, agora, sob as rédeas do poder estatal (COSTA, 1995, p. 76).

No início do século, o ensino da Escola Normal continuou a manter o seu caráter tradicional e era com muita naturalidade que qualquer pessoa, no Brasil, se arrogava o título de professor e, mais, não havia diferenciação para os que tinham passado por um instituto de preparação para o Magistério. Compreende-se assim, que podia ser chamado de professor qualquer pessoa que presumisse saber ler.

Outra característica era que, a Escola Normal, a cargo dos Estados, possibilitou que cada localidade se organizasse utilizando-se das próprias condições; essa materialidade, foi delineando a peculiaridade oferecida para a formação docente em cada região.

Tanuri (2000, p.68) analisa que foi neste contexto que o Estado de São Paulo despontou como pólo econômico decorrente do deslocamento do comércio do Nordeste para o Sudeste devido a expansão da cultura do café, entre outros aspectos. Com uma estrutura econômica privilegiada, tornou-se então modelo para muitos outros Estados.

Essa necessidade surgiu como resultado da obrigatoriedade da educação popular. Assim, o aumento da demanda escolar exigia um professor melhor preparado para atuar na sociedade.

Há que se esclarecer que, na década de 1920, retomou-se o interesse pela educação, mas esse interesse pode ser justificado mediante os contínuos conflitos sociais que se estabeleciam.

É evidente que esse quadro foi agravado na medida em que se intensificava o crescimento das indústrias que reforça a distinção de duas classes, o operariado e a burguesia industrial. Segundo Dantas (1979) o processo de industrialização esteve ligado às transformações na política mundial. Isto porque com a 1ª Guerra Mundial, alguns países fornecedores de produtos industrializados foram impedidos de exportá-los, o que obrigou o Brasil, por exemplo, a produzir o que antes importava.

Neste contexto, a educação era vista como resposta aos conflitos e ponte para o desenvolvimento. Assim, a década de 20 foi rica em reformas voltadas para a educação em vários Estados da União e que desencadeou a sistematização de novos métodos de ensino.

Pode-se afirmar, ainda, que as idéias que permearam o referido período eram advindas de países tanto da Europa como dos Estados Unidos. Para Brzezinski (1987), alguns nomes sustentaram as novas propostas, o que culminou no Movimento da Escola Nova. Entre esses nomes podemos citar Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, cada qual representando os seus Estados.

A prática pedagógica passou a ser estruturada a partir dos parâmetros sociais que estavam em evidência. É assim que as idéias de Pestalozzi<sup>12</sup> tornaram-se o subsídio para a nova concepção de escola, ou seja, como um saber fazer para preparar o homem ideal para aquele período.

Essa somatória de fatores fez emergir no Brasil o escolanovismo que segundo Filho (2004), se constituía em uma nova maneira de se trabalhar o conhecimento. Ainda, para o autor, o escolanovismo foi decisivo para que, também, o conhecimento se efetivasse em um meio de disseminação das exigências da classe hegemônica. De outro modo, era o fim da escola tradicional, rígida, fechada para uma escola “aberta” e moldada por meio da universalização da escola pública, laica e gratuita. Portanto, o ensino teria como objetivo formar:

O homem educado capaz de ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e agir com tenacidade. Numa escola democrática, mestres e alunos devem trabalhar em liberdade, desenvolvendo a confiança mútua, e o professor deve incentivar o aluno a pensar e julgar por si mesmo. Estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa para uma baseada na autoridade interna de cada um de nós (BRIZA, 2004, p. 26).

O cumprimento dessa árdua tarefa caberia a ação docente. Assim, o preparo do professor seria essencial para que se efetivasse a reforma de ensino, vista pela elite como paliativa aos conflitos sociais.

Desde a criação das escolas normais, em 1835, elas foram organizadas por regimento que eram próprios de cada estado. Diante da autonomia dos

---

<sup>12</sup> Cambi (1999) argumenta que o pensamento de Pestalozzi foi utilizado como uma forma de lançar um novo olhar para a Pedagogia, onde a família e a escola como agentes educativos devem ser bem organizados. A escola deveria tornar-se “escola para todos”, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão. Pestalozzi buscou em Rousseau a explicação de que o homem é bom, deve apenas ser assistido de modo a liberar as suas capacidades. Neste contexto, a formação do professor nos primeiros anos da República visou uma prática de ensino, um fazer, como mola propulsora para o desenvolvimento.

estados se justifica a falta de uma base comum no que se refere a duração dos cursos e a estrutura curricular que sempre acompanhou a trajetória das Escolas Normais.

Como analisou Pimenta (2002), o curso estava inserido no nível secundário e com a duração de 4 anos. Em Estados como Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná a formação também se dava em nível secundário, mas a duração era de 2 anos. De modo peculiar, citamos o Estado do Piauí, onde a formação dava-se em 5 anos, divididos em 3 anos de preparatórios e 2 anos de profissionais. Em São Paulo, os cursos duravam 3 anos. Neste Estado, devido as condições já explicitadas, a formação era bem abrangente. Preparavam docentes para o ensino primário e pré-primário, com especialização. Referente ao professor para o nível secundário, a formação era em nível superior, iniciado em 1934, na Universidade de São Paulo.

Portanto, a necessidade de formação em nível superior fez surgir o Curso de Pedagogia que, segundo Tanuri (2000), foi atribuída a ele a dupla função: formar bacharéis e licenciados para as várias áreas e, incluída, estava a pedagogia. A distribuição do curso era a conhecida 3+1, organizados da seguinte forma: em três anos se desenvolviam as disciplinas de caráter geral e em um ano as disciplinas pedagógicas.

Essa dupla função não colocava o curso com exclusividade para a formação docente. Isto porque, sendo bacharel, atuaria como técnico em educação e como técnico, poderia atuar no Curso Normal.

Vale ressaltar que, nesta instituição, a ênfase não era dada exclusivamente ao ensino da Pedagogia mas, também a Filosofia a Ciências e Letras:

Fica evidente que a formação do professor em nível superior no Brasil, foi regulamentado pela criação de uma instituição com triplo caráter de cultura geral, de docência e de pesquisa a serem desenvolvidos pelos estudos de filosofia de ciências, letras e educação (DAMIS, 2002, p. 105).

Esses e outros fatores de ordem política contribuíram para que a formação de professores assumisse um caráter de educação geral, sem um objetivo mais específico. Como consequência, o setor privado ganha êxito, pois, passa a ser

considerado de boa qualidade frente às dificuldades enfrentadas pelos cursos aqui referidos e que eram oferecidos pelos Estados.

Como já nos referimos anteriormente, a partir de 1930, a estrutura da sociedade brasileira sofreu uma grande mudança em consequência da industrialização. Tal processo fez com que se desencadeasse uma situação de conflito para a economia rural e, mais especificamente, para a política “café com leite”<sup>13</sup>. No campo educacional, o movimento da Escola Nova marcou a intenção de erradicar o analfabetismo tendo em vista a necessidade de trabalhadores urbanos com o mínimo de conhecimento:

A formação de núcleos urbanos, por sua vez, reclama uma escolaridade mínima da população, quer para que esteja em condições de competir no mercado de trabalho, quer para que tenha condições de sobrevivência na própria cidade, mais complexa que a sobrevivência na própria cidade...(PIMENTA, 2002, p. 33).

Diante das condições políticas e econômicas do país, surgiu a necessidade de uma outra estrutura para o ensino. No que se refere ao ensino Normal, a Lei Orgânica de 1946 pode ser vista com a intenção de se criar um “modelo”, uma base comum que tornaria mais “controlável” os currículos trabalhados, a forma de ensino:

A situação diferenciada e desigual do ensino normal nos Estados só seria corrigida legalmente pela Lei Orgânica de 1946.[...] A lei estabeleceu um currículo único para toda a federação sendo que cada Estado poderia acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram definidas (PIMENTA, 2002, p. 26).

A organização “necessária”, posta na citação, representou o quadro sociopolítico do país. Iniciava-se a busca pelo caráter prático do professor, ou seja, o seu “saber fazer”.

Dentre as suas especificidades, a Lei, além de definir um currículo único para todos os estados, também regulamentou a duração dos cursos e sua organização. Assim, o mesmo passa a ser atribuído de dois ciclos. No primeiro, o

---

<sup>13</sup> Segundo Filho (2004) essa política foi apelidada historicamente de “Política do café-com-leite” porque no período, os cafeicultores paulistas passaram a dar as cartas, através da Política dos Governadores e formando com os fazendeiros de Minas Gerais uma dupla de poder e mando político que escolhia o Presidente da República que seria de São Paulo ou de Minas Gerais. Esse processo só seria rompido com a vitória de Getúlio Vargas em 1930.

professor para o ensino primário seria formado em nível secundário e em 4 anos. Ou ainda, a formação se daria a nível colegial, cumpridos em três anos.

Nesta perspectiva, a organização do ensino no país passou a ser definida pela concentração da industrialização após 1950, uma vez que o processo de crescimento industrial podia ser visto como sinônimo de desenvolvimento e modernização.

Essa ideologia desenvolvimentista foi firmada por meio da política educacional que passou a priorizar a capacitação de mão-de-obra através do treinamento dos alunos. Ademais, o professor também pode ser caracterizado como um prático.

A função docente cada vez mais requisitada acelerou a reforma para o ensino superior no Brasil após 1960. Isso ocorreu porque, após 1950, principalmente, o mercado de trabalho ampliou-se radicalmente, desencadeando a maior demanda do nível universitário, frente a necessidade de mão-de-obra qualificada. Portanto, abre-se um “novo” conceito a respeito da Universidade, menos rigor retórico e mais ciência, mais tecnologia:

É nesse contexto que se podem compreender as diretrizes da política educacional dos anos 60, presente no projeto MEC-Usaid. A conceituação da universidade como empresa, a valorização da iniciativa privada em detrimento da participação do Estado, a substituição do ideal de gratuidade do ensino superior pelo de lucratividade, a ênfase na formação tecnológica em detrimento da formação humanística e a subordinação dos ideais de liberdade de expressão e de cátedra ao ideal de segurança nacional definido nos termos da guerra fria, todos esses itens estiveram presentes na política educacional do governo militar (COSTA, 2004, p. 39).

Um aspecto relevante dessa nova projeção do ensino superior e a educação de um modo geral marca uma representação dos agentes internacionais nas tomadas de decisões. Como considerou ainda, Emília Viotti da Costa se, até a década de 1960, os grandes educadores eram referenciais para as propostas de ensino, a partir da década em estudo acontece o primeiro contato com os organismos internacionais, representados pelo acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency International for Development (Usaid). Na realidade os grandes intelectuais brasileiros, deveriam

adotar as opiniões dos agentes internacionais, inserindo a educação cada vez mais no modelo econômico mundial.

Dentro dessa tendência, a década de 1960 é, também, marcada pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 4.024/61, que consolidou um sentimento “nacionalista” necessário para a garantia da preservação da base capitalista aqui existente. Seria prudente criar um consenso a respeito dos interesses do sistema sobre a educação e que estivesse garantido em lei. O referido propósito materializou-se, também, pelo Golpe Militar em 1964, ou seja, o “discurso” democrático prevalecendo sobre os perigos do socialismo:

Naquele momento existia uma luta ideológica e “o mundo” estava dividido em dois grandes blocos. De um lado, o capitalismo, direcionado pelos EUA, com países periféricos o apoiando, e de outro, o socialismo real, comandado pela URSS (FILHO, 2004, p. 102).

Diante do momento político, os acordos MEC/Usaid representaram uma maior subordinação da educação aos interesses norte americanos, ou ainda o seu projeto de manutenção. A educação, por sua vez, seria mais intensamente, utilizada aos interesses do modo de produção:

Se nos anos 60 de uma forma ingênua, se dizia que a educação era o motor da transformação social e os educadores os seus timoneiros, nos anos 70 o pêndulo de visão de mundo foi jogado para outro extremo: de forma mecanicista a escola só enxergava a reprodução social e ao funcionamento dos aparelhos ideológicos do Estado. Num período repressivo, fechado, as análises seriam, naturalmente, marcadas pela ausência da esperança (GÓES, 1986, p. 52).

O tecnicismo que se consolidava em educação, contou com o apoio legal, ou seja, a Lei 5692/71, ou lei da reforma do ensino. Nas suas especificidades objetivava as aptidões e qualificação para o trabalho que vigorou até 1996 quando foi aprovada a Lei 9394/96, discutida no 3º capítulo dessa pesquisa.

Reitera-se que a partir da lei 5692/71, ocorre uma mudança radical na estrutura das escolas normais. Isso ocorre, principalmente, porque tira da Escola Normal a sua característica de processo na formação do professor. Assim, as reformas no ensino apontavam para uma organização educacional que

atendesse, mais intensamente, aos aspectos políticos e econômicos. Como exemplo, podemos citar a transferência do ensino normal em habilitação profissional do 2º grau (atual ensino médio), mais especificamente, habilitação para o magistério, com caráter de terminalidade. Ao exigir apenas esse grau de escolaridade como suficiente para o exercício do Magistério, o ensino superior não seria necessário a todos. Segundo Pimenta (2002) a referida “terminalidade” justificou o disposto na Lei 5692/71 que exige como formação mínima para a atuação nas primeiras séries do ensino fundamental, apenas a habilitação específica de 2º grau.

Após 1970, a economia mundial passa por uma outra forma de organização, delineada pelo ideário neoliberal que, ainda, é determinante das referidas políticas. Isso justifica as iniciativas legais dos últimos 25 anos na sociedade brasileira, desde a Reforma do Estado brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e outras formas de legitimação dos interesses do capital, que serão tratados no próximo capítulo.

### **3. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO NORTEADOR DA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE APÓS 1990.**

Há que se considerar que a análise das políticas públicas na contemporaneidade exige de nós, pesquisadores, o conhecimento das relações humanas dentro de uma historicidade e não apenas na sua forma aparente. Neste sentido, ao utilizarmos uma análise materialista histórica, buscamos a explicação para as demandas postas hoje, no que se refere a política para a formação docente, pautadas na práxis dos homens, na suas relações de produção. Na verdade, o substancial do ser humano não é uma abstração inerente a cada indivíduo, mas, é o conjunto das relações sociais historicamente concretizadas.

Portanto, a intenção no decorrer deste capítulo será enfatizar as mudanças ocorridas na forma de organização do modo de produção capitalista que desencadearam um novo conceito para a política de formação docente, principalmente, após 1990.

#### **3.1. Uma “Nova Ordem Mundial” Determinante da Política na Modernidade: A Globalização**

Ao utilizarmos o termo “nova ordem mundial” o que se pretende é dar significado às grandes transformações ocorridas no cenário sociopolítico e econômico contemporâneo, considerando que tais mudanças se consolidam, principalmente, após a Segunda Grande Guerra Mundial quando o mundo delineou-se mais radicalmente pela “plutocracia cosmopolita”<sup>14</sup> e, mais especificamente, pela necessidade de dominação de grandes mercados mundiais. Entre as questões mais importantes está a de uma caracterização no curso do modo de produção capitalista. A esse respeito, Chesnais argumenta:

Eu o designo pelo nome um pouco complicado [...] de regime de acumulação predominantemente “financeiro”, ou ainda regime de

---

<sup>14</sup> Para Alves (2000) esse termo designa o poder do dinheiro sobre as relações que se estabelece, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, com a divisão do mundo em grandes e poderosos blocos econômicos.

acumulação financeirizada mundial. Seu funcionamento é financiado sobretudo pelas operações e pelas escolhas de formas de capital mais concentradas e centralizadas do que em qualquer período anterior ao capitalismo (CHESNAIS, 1996, p. 21).

Esta “financeirização” pode ser apreendida como a forma moderna em que se apresenta o valor “dinheiro”, isto porque, na medida em que o comércio se mundializa, a riqueza torna-se cada vez mais restrita a grupos hegemônicos que mantêm sob sua dependência os países periféricos<sup>15</sup>. Ainda para o autor acima citado, o aspecto mais peculiar desse processo é que ele representa o próprio movimento do capitalismo:

Tal movimento, além de ir do particular (os mercados financeiros nacionais), para o geral (mercado mundial), deve-se desde o início refletir sobre esse movimento como uma rede possuidora de suas próprias leis, seus preços fundamentais, seus determinantes, seus atores(CHESNAIS,1997, p. 12)

Em função dessa idéia, afirmamos que, para o capitalismo tornar-se capitalismo mundializado, esse modo de produção sofre mutações que se constituem em um processo histórico travado no mundo do trabalho. Isso é o que lhe possibilita apresentar características singulares em cada uma de suas fases. Tal preceito justifica, como já frisado, a peculiaridade assumida por esse modo de produção, principalmente, após os grandes conflitos mundiais - 1ª e 2ª grande Guerra - que significou a divisão do mundo entre as grandes potências imperialistas.

O imperialismo é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo a partilha do globo, entre as maiores potências capitalistas. (LÊNIN, 1987, p. 88).

---

<sup>15</sup> Termo utilizado por Marília Fonseca (2001) para se referir aos países do terceiro mundo.

Da mesma maneira, na atualidade, considerando que o capitalismo ainda é o mesmo, apesar de mudar suas estratégias para sobreviver, Chesnais (1997, p. 8) afirma que a “mundialização do capital exprime a liberdade quase total do capitalismo em se desenvolver e valorizar-se”. O caminho trilhado pelos grandes teóricos, entre eles, Marx, Lênin e, na atualidade, Chesnais entre outros, é no sentido de demonstrar o processo de transformação do capitalismo e a forma diversificada como este tem se apresentado ao longo dos anos.

De outro modo, as “novas” relações estabelecidas na modernidade expressam, argutamente, a essência do capitalismo que, desde a sua consolidação, vem mostrando-se imperativo, na tentativa de impor a sua lógica de forma cada vez mais naturalizada:

Aquilo que mediante o dinheiro é para mim, o que posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso sou eu, o possuidor do próprio dinheiro. Minha força é tão grande como a força do dinheiro. As qualidades do dinheiro-qualidades e forças essenciais são minhas, de seu possuidor. O que sou e o que posso não são determinados de modo algum pela minha individualidade. Sou feio, mas posso comprar a mais bela mulher. Portanto, não sou feio, pois o efeito da feiúra, sua força afugentadora, é aniquilada pelo dinheiro. Segundo a minha individualidade, sou inválido, mas o dinheiro me proporciona vinte e quatro pés, portanto, não sou inválido; sou um homem mau, sem honra, sem caráter e sem espírito, mas o dinheiro é honrado e portanto, também seu possuidor; o dinheiro é o bem supremo, logo, é bom o seu possuidor...(MARX, 1983, p. 30).

Esta forma histórica de vida dos homens - o capitalismo - traz para o cenário mundial um padrão de valores que determinam as mais variadas instâncias. Porém, tanto quanto as outras formas que o precederam, devem ser compreendidas não como algo “ideal” acabado, ou ainda “menos justa” ou “mais justa”. Isto porque um modo de produção só é substituído por outro quando não responde mais aos anseios e indagações de um dado momento. Contudo, a importância do “velho” modelo, é que ele oferece as condições materiais para o “novo”, ou, ainda, oferece os elementos essenciais para o futuro. Desta feita:

O simples fato de cada geração posterior encontrar as forças produtivas pela geração precedente, utilizando-a como matéria – prima para uma nova produção, cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade, que é tanto mais a

história da humanidade quanto mais desenvolvidas estiverem as forças produtivas dos homens e, por conseqüência, as suas relações sociais. (MAZZUCHELLI, 1985, p. 15).

É preciso notar que o desenvolvimento da sociedade humana não se constitui naturalmente, ou seja, não se constitui a partir de uma “lei natural”, mas é, antes de tudo, algo inserido no mundo do trabalho, nas relações historicamente estabelecidas. Este conceito constitui-se em pré-requisito necessário ao enfoque dado a característica “globalizada” do capital, visto que intensas tem sido as discussões sobre a globalização nas últimas décadas e vasto também são os seus predicados. Sendo assim, dois grupos se destacam: de um lado, os que se pautam na ideologia neoliberal, para os quais o referido processo trouxe ao mundo uma distribuição de bens e produtos nunca visto antes. Indo mais além, a globalização dispôs a todos os homens os recursos e mercadorias produzidas pelo desenvolvimento das forças produtivas<sup>16</sup>.

Nesta medida, a globalização econômica é associada a uma crescente prosperidade mundial: a pobreza extrema e a desigualdade global são vistas como estado transicionais, que desaparecerão com a modernização global conduzida pelo mercado. A globalização econômica, afirma-se, cria as condições para uma ordem mundial mais estável e pacífica (HELD, 2001, p. 71/72).

A esse respeito, diz-se também que, para reforçar o conceito de uma globalização “saudável”, o neoliberalismo se utiliza de um mecanismo poderoso: os meios de comunicação. Para confirmar essa realidade, basta se deter nas propagandas e discursos que contemplam as proezas e os feitos que chegam as mais longínquas localidades a partir da conquista de novos mercados mundiais.

Por outro lado temos os que consideram a globalização uma forma capitalista excludente, que visa o lucro a qualquer preço. Diante dos impasses criados a partir da análise do termo, ou seja, os prós e contras em relação ao efeito da “globalização” sobre a economia mundial um argumento nos é conveniente, é preciso decifrar esse processo, desvendar os seus subterfúgios,

---

<sup>16</sup> O termo “forças produtivas” será utilizado nesta pesquisa para designar o conceito de forças naturais (inclusive o próprio homem) tomadas pelo homem para produção e reprodução de sua vida social. A parte material das forças produtivas, ou seja, os instrumentos de trabalho, constituem a base material e técnica da sociedade. Porém, a principal força produtiva é o próprio homem, que é capaz de criar instrumentos de trabalho cada vez mais minuciosos, tendo como único objetivo o aumento de produção de mercadorias.

sendo esta a condição fundamental ao entendimento da educação contemporânea que é o que se pretende no decorrer desta reflexão.

Tomemos como ponto de partida a idéia de que a globalização ou “mundialização do capital” designa “o quadro político e institucional que permitiu a emergência, sob a égide dos Estados Unidos, de um modo de funcionamento específico do capitalismo financeiro” (CHESNAIS, 1996, p. 46). Neste sentido, “inventada” pelos americanos como um meio de dissimular a sua política de entrada nos outros países e fazê-la respeitável garantindo mercados em todo o globo terrestre.

Especificamente, o termo apareceu pela primeira vez, em 1980, nas Business Schools Americanas que revestiu esse termo de um segundo significado. Para Chesnais (2001), o termo referia-se de início, aos parâmetros para a construção de uma estratégia, por parte de grandes grupos, para adotar uma aproximação a uma conduta “global” direcionada à estruturação destes. Posteriormente, com a globalização financeira mais estruturada, o termo passa a ser analisado como uma forma de investimento, nas mais diferentes localidades e atribuída das mais diferentes nomenclaturas.

Reitera-se que ao contrário do que possa sugerir o termo “Globalização”, ou seja, uma partilha de benefícios, análises recentes mostram que :

Ela não é um processo homogêneo e homogeneizador. Pelo contrário, é desigual e combinado, seletivo e excludente, o que significa que ela não conduz ao progresso e ao bem estar universal. Na verdade, tende a acentuar a desigualdade, a exploração e a exclusão universal (ALVES, 2001, p. 34).

Portanto, a globalização pode ser entendida como a expressão maior do capitalismo mundial, ou mais detalhadamente, uma característica fundamental dessa forma de organização social que visa a produção de riqueza. Alguns estudiosos consideram que a globalização associada ao neoliberalismo introduziu, nas últimas décadas, mudanças avassaladoras na economia mundial. Isto porque ao mesmo tempo em que faz milionárias, algumas nações, deixam na miséria, muitas outras.

Pinto (2001), sobre o processo de globalização, analisa que este apresenta algumas características peculiares as quais podemos assinalar da seguinte maneira:

- mesmo com o processo de globalização, não houve um crescimento considerável tanto nos países centrais como periféricos;
- aumento do desemprego, o que significou uma grande mudança na estrutura das empresas no que diz respeito a contratos de trabalho, salários;
- intensificação das disparidades econômicas entre os países;
- elevação da concorrência entre os países dos grupos hegemônicos;
- os investimentos do capital financeiro se concentram na bolsa de valores e não na produção diretamente; é a virtualização do capital;
- a tecnologia de guerra, considerada de primeira linha, torna-se disponível para todos os países;
- aumento de informações tendo em vista os novos instrumentos tecnológicos;
- as agências internacionais tornam-se mais organizadas e orientadas pelo grupo dos países hegemônicos;
- a língua inglesa torna-se um modelo padrão em todo o globo terrestre, confirmando a teoria de que para o capital é necessária a homogeneização de culturas e valores cada vez mais intensamente;
- a ideologia neoliberal passa a ser vista como única forma de ver e analisar o mundo social.

Ao analisarmos as características postas acima, vemos que podem constituir-se em pontos delineadores de uma sociedade “universal”, porque em alguns casos, sem que se perceba, afetam a vida de todos os homens por meio de resultados que são considerados “catastróficos” do ponto de vista das diferenças econômicas.

Observa-se que a contradição posta, em torno das discussões que envolvem a globalização, é minimizada ou aparentemente compensada pela criação do conceito de que as transformações mundiais nos mais variados setores trouxeram um novo aparato para as desigualdades:

É o mito da sociedade da informação, do progresso tecnológico que paradoxalmente, convive com o crescimento da pobreza, em todas as regiões do mundo. É o mito do aperfeiçoamento das técnicas de comunicação e a circulação de objetos e idéias culturais convivem com a crescente exclusão social, aumentando a distância social e econômica entre os incluídos e excluídos (VEIGA, 2002, p. 66).

Sendo assim, à medida que o desenvolvimento tecnológico se instaura, acentuam-se as disponibilidades a esses recursos. Por outro lado, não é intenção dessa análise, desconsiderar os benefícios que as tecnologias trouxeram para a humanidade, nos mais variados setores como saúde, transporte, pesquisas, entre outras. O que realmente se objetiva é demonstrar a manobra política e econômica que norteia esse processo e que o restringe a uma pequena parcela da população mundial.

Prosseguindo com o eixo central desse item dizemos que a globalização desenvolveu uma nova ordem internacional em que, para o capital, deixou de fazer sentido as fronteiras dos países, pois o que importa é garantir os lucros. Assim, o mundo passou a viver um processo de formação de blocos supranacionais, com a eliminação de fronteiras e a unificação de mercados. Dessa forma, a globalização, na forma como se apresenta, contribui para que o modo de produção atual supere suas crises.

De modo a contribuir mais detalhadamente para a análise do processo de globalização, demonstraremos a seguir que, na verdade, o capitalismo foi se reorganizando, ou seja, a sociedade capitalista viveu a transformação em alguns de seus aspectos, mas as suas estruturas e leis fundamentais continuam intactos.

Nesta análise, a globalização ou este “tufão que virou mais uma página da história”<sup>17</sup>, é algo próprio desse sistema. Sobre o processo de grande transformação nos últimos vinte e cinco anos, Fiori (2001b), argumenta que as referidas transformações podem ser agrupadas em 7 campos fundamentais, os quais descrevemos da seguinte forma:

- o primeiro é sustentado pela modificação na geopolítica mundial, a partir da ofensiva americana e o fim da URSS e da guerra fria que

---

<sup>17</sup> Para maiores esclarecimentos sobre essa afirmação ver Fiori (2001b, p. 95 a 106).

se seguiu de uma monopolização ou formação de grandes impérios<sup>18</sup>;

- o segundo campo de transformações foi o político e ideológico; ou seja o fim das políticas Keynesianas e de Bem Estar Social e que se consagrou na nova hegemonia mundial, nomeado de pensamento único ou neoliberal;
- em terceiro, tem-se a transformação no campo econômico que iniciou com o processo de desregulação financeira o qual se expandiu nos anos 80;
- Como quarto aspecto, ocorre uma transformação chamada de “revolução tecnológica” após 1970, principalmente da microeletrônica, dos computadores e da telecomunicação, o que fez as negociações tornarem-se virtuais e em tempo real. Outro aspecto da revolução tecnológica foi a redução gigantesca dos postos de trabalho;
- O quinto ponto pode ser revelado no mundo do trabalho. Isto porque, com as altas taxas de desemprego cresceu o trabalho informal e precarizado que atinge a casa de um bilhão de trabalhadores em todo o mundo;
- Pode se considerar que a sexta transformação ocorreu na ordem dos países periféricos. Com a crise dos anos 80, os países centrais, com o objetivo de promover o desenvolvimento, ou estratégias de desenvolvimento, investiu nos países em desenvolvimento. Dessa forma, os referidos países, foram forçados pelos credores a aderirem aos cortes neoliberais em troca das negociações das dívidas. Portanto, muitos ficaram submetidos às finanças privadas internacionais;
- O sétimo aspecto, refere-se a criação de um padrão mundial de valores que dão a impressão de uma homogeneidade. Contudo, distancia-se

---

<sup>18</sup> Dos blocos econômicos, podemos enumerar A União Européia (UE)- composta pelos seguintes países: Alemanha, França, Itália, Holanda, Bélgica, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda), Luxemburgo, Dinamarca, Grécia, Espanha e Portugal. Há ainda pedido de ingresso na UE dos seguintes países: Suécia, Noruega, Finlândia, Áustria, Polónia e Hungria. O NAFTA “North American Free Trade Agreement”- Acordo de Livre Comércio da América do Norte, composto pelos seguintes países: Estados Unidos da América, Canadá e México. Bloco Asiático, que tem em sua composição, Japão, Coreia do Sul, Taiwan, Cingapura, Hong Kong, Filipinas, Indonésia, Malásia e Tailândia. Por fim, o bloco dos países Latino - Americanos - MERCOSUL, assim constituído: Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile.

cada vez mais o universo entre a riqueza do “núcleo central” e sua periferia.

Ao se constatar que a mundialização das relações é um fenômeno inerente ao desenvolvimento humano, o que diferencia o processo de globalização atual, daquele do início do Século XVI, é, sobretudo, a sua generalização politicamente definida, principalmente, a partir da década de 80 com a queda do Muro de Berlim e a desintegração da União Soviética. Esse e outros fatores marcam um capitalismo mais “livre”, sem nenhuma restrição. Em outras palavras, a definida “globalização moderna” exige que não somente os aspectos ligados a economia estejam a seu favor, mas também a influência do Estado. Isto significa que ele precisa modificar-se para que as exigências globais sejam cumpridas.

Ianni (1996) avalia que para compreender os significados histórico e teórico do capitalismo, é necessário, antes de tudo, perceber as características fundamentais dessa forma de organização social. Em primeiro, o capitalismo pode ser considerado um modo de produção “ilimitado” do ponto de vista geográfico porque transforma a vida cultural, econômica e social das nacionalidades e de todo o globo.

Em segundo lugar, por ser nacional global, o capitalismo revoluciona as “forças produtivas” e, conseqüentemente, as relações de produção, partindo do início das manufaturas aos mais avançados recursos da informática e da robótica.

Em terceiro, ao tornar-se extremamente desenvolvido, há uma tendência em concentrar-se em nível mundial, ou seja, o mundo organiza-se em países hegemônicos e subservientes de modo radical.

Vale dizer que, ao longo de sua história, do século XVI ao dias atuais, o capitalismo apesar de trazer intrinsecamente o mesmo princípio filosófico, ele se amplia, superando suas sucessivas crises.

Assim, o capitalismo teve um início com características internacionais, mas no limiar do século XX, apresenta-se global devido a criação de centros que dominam economicamente as regiões do mundo.

Outro aspecto relevante é que as transformações não acontecem apenas no econômico e comercial, mas cultural, ou seja, outros valores foram instituídos. Isto se efetiva pela massificação de algumas culturas, principalmente, a

americana, que é disseminada e aceita como modelo por todas as nacionalidades:

O processo de modernidade capitalista constitui um acontecimento único, absolutamente excepcional, no contexto das sociedades humanas, exatamente porque se realiza por meio de um revolucionamento dos valores e de uma radical ruptura dos vínculos que davam consistência aos círculos de vida tradicional ( MARRAMAIO, 1995, p. 137).

Em termos mais específicos, para os grupos beneficiados, a globalização é vista como um caminho para o progresso, onde as grandes corporações internacionais, condicionadas pela produção de mercadorias em alta escala, muitas vezes instalam suas fábricas em qualquer lugar do mundo onde existe as melhores condições fiscais, mão-de-obra e matéria-prima baratas.

Assim, a globalização propicia a criação de dois pólos bem definidos: de um lado, a oferta de subempregos e, de outro, a criação de grandes pólos de trabalho com altos cargos empresariais. No entanto, a previsão é de que esse novo mercado de trabalho dificilmente absorverá os excluídos, uma vez que os “novos” e “restritos” campos de trabalho exigem um alto grau de qualificação dos profissionais. Com isso, o desemprego tende a se concentrar nas camadas com baixa instrução escolar e pouca qualificação.

Frente a breve análise traçada acima, percebemos que a globalização é manifestação ou a forma como a crise se apresenta. A facilidade de comunicação das últimas décadas favoreceu a capacidade de exploração e especulação do capital financeiro, pois, possibilitou o acompanhamento, em todo mundo e em tempo real as variações de câmbio, as cotações da bolsa de valores, as decisões dos diferentes governos, enfim, as questões ligadas à economia mundial.

Em função disso, os arranjos políticos que estão intrínsecos nesse processo atendem a lógica da liberdade do mercado mundial porque o capitalismo, diante de sua crise, não pode ser estático, mas precisa romper fronteiras, expandir-se.

Muito propício é considerar que o desenvolvimento das forças produtivas, dentro do capitalismo, não objetivou proporcionar ao homem um “bem estar” em

nível mundial. Como analisou Marx, nos idos do século XIX, mas que ainda hoje nos serve de referência:

Tornou-se agora uma verdade comprovada por todo espírito imparcial - e só negada por aqueles cujo interesse é manter os outros num paraíso ilusório - que não havia aperfeiçoamento de maquinaria, aplicação de ciência à produção, inovação nos meios de comunicação, novas colônias, emigração, abertura de mercados, comércio livre, nem tudo isso somado, que pudesse acabar com a miséria das massas trabalhadoras; mas que sobre as bases falsas que hoje existem, todo novo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho tem forçosamente que tender a aprofundar os contrastes sociais e aguçar os antagonismos sociais (MARX/ ENGELS, [19--], p. 317).

Diante do quadro, há que se afirmar que o desenvolvimento das forças produtivas não esteve, ao longo dos séculos, a serviço do bem estar humano, mas das necessidades do capital. Assim sendo, para encaminhar a conclusão desse item, vale dizer que discutir a globalização é, antes de tudo, estar ciente das múltiplas concepções que envolvem essa terminologia. No entanto, nenhuma análise extremista será suficiente para avaliarmos os prós e contras da globalização, por isso, o que moveu todas as discussões elaboradas aqui, foi a intenção de vê-la como um desdobramento do modo de produção capitalista na sua fase atual.

### **3.2. A Criação do Banco Mundial: Um Fator Importante para a Mundialização do Capital**

Analisar a criação do Banco Mundial é fundamental para a percepção do processo de financiamento das políticas para a formação docente nas últimas décadas. No entanto, entender a influencia das agências internacionais para este setor, só é possível, se antes, considerarmos o contexto político e econômico mundial no qual o Banco foi estruturado.

Outro fato é que para uma grande maioria, o Banco Mundial representa algo distante da realidade, não determinante das políticas que estão presentes

nos programas assistenciais, nos ciclos básicos de alfabetização e, em especial, na política para a formação docente, entre outros setores. Assim, contextualizar a sua criação, compreender a transferência de papel político ocorrido ao longo dos anos, a sua influência no setor educacional, são as metas que se pretende alcançar com a estruturação desse item.

Se partirmos da idéia que o termo “globalização” foi elaborado para dar nome ao processo de expansão das grandes empresas, principalmente, a dos países mais poderosos do mundo, mais propício é afirmar que a criação dessa agência internacional serviu como aliada ao projeto expansionista americano.

Reportando-nos a história, desde que foram criados em 1944, na cidade de Breton Woods<sup>19</sup> e por iniciativa do então presidente americano F.D Roosevelt, é viável dizer que o Banco Mundial, oficialmente Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e o Fundo Monetário Internacional (FMI), foram utilizados como instrumento da política econômica dos Estados Unidos da América que se posicionou, naquele período, como um “auxiliador” na reconstrução dos países destruídos pela II Guerra Mundial. Das duas matrizes destacadas aqui, as instituições foram sendo ramificadas. Considera que suas filiais “ [...]são constituídas de forma semelhante ao Banco Mundial, mas com os financiamentos concentrados geograficamente”( BARROS, 1995, p. 6).

Em princípio, tanto o Banco Mundial, quanto o Fundo Monetário Internacional (FMI), tinham objetivos bem definidos<sup>20</sup>. Ao FMI cabia, por meio da regulação do sistema financeiro internacional, estabelecer as condições para uma saudável evolução do comércio internacional evitando as políticas de “empobrecimento do vizinho” que surgiram durante a grande depressão de 1929 -1933 e que, de alguma forma, estiveram na base da evolução econômica e

---

<sup>19</sup> Segundo Fiori (2001a), “Entre 1942 e 1944, nas discussões que culminaram nos Acordos de Bretton Woods, acabaram prevalecendo algumas das idéias centrais das representações inglesa e norte-americana, lideradas por Lord Keynes e Harry Dexter White, respaldadas, em última instância, pelo poder e pelo projeto global do presidente Roosevelt. Nestas discussões, entretanto, não estiveram ausentes os representantes dos bancos e das finanças em geral e sua defesa intransigente, não apenas do livre-comércio, mas também da livre circulação de capital e da plena conversibilidade imediata de todas as moedas, num retorno às regras que vigoraram entre 1870 e 1930, sob hegemonia incontestada das ‘altas finanças’ inglesas.

<sup>20</sup>Tanto o Banco Mundial (1944), quanto o BIRD (1959), constituem-se em “importantes” órgãos que emergiram da guerra fria, como reposta regional financeira para dar suporte à aliança para o progresso, redefinindo as políticas estruturais para os países periféricos, dirigidos pelos países centrais. Deitos (2001) avalia que o Banco Mundial articulou as Américas, no plano econômico, político e ideológico, gerenciando e promovendo a acumulação financeira desde a década de 60. No entanto, a intensificação de sua participação nesse processo deu-se na década de 80 e 90.

política posterior a esta crise. Em consonância, o Banco Mundial surgiu com o intuito de ajudar no financiamento da reconstrução dos países envolvidos na guerra. Para Fonseca (2001, p. 169), “Até a metade dos anos 60, o financiamento do Banco Mundial (BIRD) privilegiava os projetos de infra-estrutura física, comunicação, transporte e energia, como medidas de base para o crescimento econômico”.

Fazendo jus ao seu objetivo, os investimentos em infra-estrutura foram elementos essenciais para a concepção econômica daquele momento. Neste contexto, podemos analisar que o Banco favoreceu aos interesses expansionistas dos Estados Unidos que saíra vitorioso das duas grandes guerras. A posição de liderança desse país propiciou a política global no sentido de comercializar os seus produtos e investir nas economias estrangeiras.

Dando continuidade ao projeto expansionista, ao final do período descrito acima, as atenções voltam-se para o desenvolvimento dos países periféricos através de programas de assistência técnica e financeira. Essa transferência de papéis foi fundamental para que o Banco efetivasse sua função de articulador político. Dessa forma, após 1960, o referido órgão passa a priorizar o financiamento do setor social como medida de alívio para os que estão abaixo da linha da pobreza<sup>21</sup>. Nessa mesma década fica estabelecida uma política de crédito para a assistência a educação dos referidos países:

Em 1968, o presidente do Banco (MacNamara), exprime a sua intenção de aumentar cerca de dez vezes o crédito para a educação na América Latina. No começo da década de 70, haviam sido aprovados 57 créditos aos programas educacionais de 42 países, totalizando 431 milhões de dólares, dos quais 21% em benefício da América Latina (FONSECA, 2001, p. 170).

Robert MacNamara dirigiu o Banco de 1968 a 1981, seguindo uma linha basicamente econômica. Com isso, fica evidente que, para esse gestor, o “Banco não é um organismo de investimentos para fins de desenvolvimento. Não

<sup>21</sup> Para Chesnais (1996), o real interesse do Banco Mundial nos países em desenvolvimento deu-se basicamente por três motivos: o primeiro refere-se a grande fonte de matéria-prima que naquela época alguns países ainda dispunham; em segundo, cita o interesse pelos países que não estão inseridos na OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), porque possuem um grande mercado interno; e, por último, a função que os países podem preencher, servindo indústrias internas com a excessiva mão-de-obra.

é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem estar social“ (MACNAMARA, 1974, p. 110).

Por esse ângulo, se até 1970 os projetos de financiamento não incluíam a educação é porque não era necessária essa intervenção. Com a crise que se instalou, principalmente, nos países da América Latina, o Banco passa a privilegiar, também, o setor educacional. Tal posicionamento do referido órgão foi mostrado, naquele período, como uma ação verdadeiramente altruísta.

Em análise mais detalhada, a mudança de interesse do Banco, está sujeita a muita controvérsia. Para alguns estudiosos do assunto, o intuito maior não foi o pleno desenvolvimento, ou um anseio moral mas, principalmente, a necessidade de manutenção da hegemonia política e econômica:

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 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 (MACNAMARA, 1972, p. 170).

Concomitantemente, na década de 1980 e posteriores, houve uma continuidade aos anseios internacionais, porém, as atenções voltam-se para a educação básica avaliada como condição para o desenvolvimento. Insere-se neste panorama, também, a educação da mulher visando, na verdade, a redução do crescimento populacional que, segundo o relatório do Banco, seria um agravante da crise: “Mientras mayor es el nivel de educación de la mujer, menor es su nivel de fecundidad” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 10).

Segundo Nogueira (2001) dois pontos podem ser enunciados a partir da análise do Banco Mundial no que se refere ao financiamento e desenvolvimento econômico e do setor social, principalmente, a educação. Em primeiro lugar, destaca-se a incapacidade que este apresenta em gerar resultados para os países dependentes, notadamente onde se apresenta maior necessidade em administrar a pobreza e, de forma política, a miséria. Em segundo, está o processo de endividamento externo que os acordos proporcionam. Para os países

centrais esse endividamento constitui-se em um motivo de interesses porque, no final, os países tendem a pagar muito mais do que receberam.

Na década de 1990, as questões dos financiamentos internacionais estavam praticamente definidas para os governos dos países como o Brasil. Isso se evidencia pela análise da legislação voltada para o setor da educação que foram sistematizadas considerando as orientações dos organismos multilaterais. Entre elas encontramos o Plano Decenal de Educação para Todos e, também, expressivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim o Banco:

Secundarizando as relações capitalistas na determinação das diferenças entre nações ou homens, o Banco Mundial investe naquilo que considera o problema real a ser debelado: a superação da pobreza pela perspectiva do conhecimento. Tese aparentemente cativante porque, ao recuperar o ideal iluminista, que promete pelo saber a transformação social, reativa em muitos homens, em muitos professores, o otimismo perdido nos discursos da morte dos paradigmas, tão comuns neste fim de século. Reativa, na verdade, nos mais desavisados, um certo otimismo pedagógico, que se esforça por difundir a nova forma de ser que deve ter o ensino, acreditando nas virtudes do novo modelo sugerido pelos organismos internacionais e confirmado pelos órgãos competentes do Estado (NAGEL, 2001, s/p).

Do ponto de vista dessa análise, as diretrizes do Banco Mundial foram seguidas a contento pelos países “beneficiados” pelos empréstimos, o que denota o poder de negociação do mesmo. Tal influência concretiza-se na década de 90 em estratégia para o intuito de redução do papel do Estado na participação do setor educacional. Resumidamente, no período de 1980 a 1995, dos quatro projetos efetivados pelo MEC, três foram destinados a melhoria e ao acesso ao nível primário.

Outro fator, não menos relevante, é o que diz respeito a “imposição” dos projetos aos países endividados. Na realidade, há que se questionar até que ponto os programas são mesmos impostos, porque é preciso considerar os “atores” e “autores” desse processo, tendo em vista que nestes trâmites, ambos os lados pretendem ganhar.

Coraggio (1996) enriquece ainda mais esta reflexão ao afirmar que se tornou comum o argumento de que o Banco Mundial impõe políticas homogêneas para a educação, em nível mundial. As reformas dos países em desenvolvimento confirmam esse processo, contudo, é preciso considerar os outros autores que contribuem para a operacionalização dessas políticas mas, que se camuflam, quando os interesses pessoais estão em jogo.

Nessa estreita relação, de poucas perdas e muitos ganhos, o Banco Mundial pode ser considerado a expressão do capitalismo atual, ou seja, o imperialismo, como analisou Lênin (1987), a “fase superior do capitalismo”. Dessa forma, o seu modelo governamental e de investimentos são pautados nas relações de comércio porque ele, também, pode ser considerado uma empresa que visa “vender” os seus contratos e empréstimos.

Diante das mudanças na estrutura política do Banco Mundial é essencial analisar que os mecanismos internacionais estão abertos a mudanças que ocorrem na estrutura do sistema capitalista de produção. Nessa estreita relação, após a década de 1990, a intervenção das agências multilaterais tem sido fundamental para a manutenção do atual modelo de produção, conseqüentemente, para a hegemonia norte-americana e das classes dominantes nacionais.

Na atualidade, o ideal do Banco Mundial em gerar lucros em seus investimentos tem sido reforçado por meio de ajustes na sua organização interna. Uma dessas medidas concedidas, em março de 2005, foi à indicação de Paul Wolfowitz a presidência desta agência. Essa medida gerou muita polêmica em torno do assunto visto que, para os críticos, a principal área de atuação de Wolfowitz tem sido a intensificação da defesa militar em detrimento da elaboração de políticas de desenvolvimento. Uma outra preocupação é que, por meio da atuação do citado Presidente, o Banco estaria voltado a interesses puramente geopolíticos, reduzindo assim, o seu caráter multilateral.

Outra característica do Banco é o seu modo singular de trabalhar com os diversos países, não relevando as diferenças administrativas existentes em cada um deles:

Nos últimos vinte anos, o BIRD/Banco Mundial tem exercido de modo exemplar este papel por meio de estratégias bastante eficiente: produz o discurso da busca da produtividade e da

equidade social, a partir de ajustes político-econômicos orientados por diretrizes conhecidas como neoliberais, tratando os países subdesenvolvidos de forma homogênea, ou seja, desconhecendo muitas das históricas diferenças entre as nações. Impondo-lhes, portanto, determinados valores e entendimento da realidade, como orientações de seus projetos políticos nacionais, conforme a racionalidade da ordem mundial.(SILVA, 1999. p . 52).

Através desse “modelo mundial”, ao se realizar um breve balanço das intervenções do Banco para os países em desenvolvimento constata-se que os resultados ao longo das últimas décadas atenderam plenamente aos objetivos do capital, mesmo sendo tratadas como uma “cooperação”, as negociações e os lucros nunca deixaram de existir<sup>22</sup>.

No sentido de justificar os resultados, nem sempre satisfatórios, alguns fatores podem ser descritos como responsáveis pelo fracasso das políticas orientadas pelo Banco, entre elas citamos: 1- a rigidez das regras, mesmo quando essa organização conhece os problemas técnicos e financeiros na execução dos acordos; 2- incompatibilidade entre a estrutura de financiamento desse órgão e os setores específicos de cada país. Tal instabilidade se efetiva porque um “modelo” de projeto é criado tomando por referência o seu país de origem, desconsiderando a característica peculiar de cada país; 3 - a cobrança de taxas de igual valor para o setor educacional, como para qualquer outro setor; 4 - a variada rotatividade dos governos que provoca a descontinuidade dos projetos. Na década de 1980, por exemplo, nove ministros sucederam o posto e, neste caso, a continuidade do projeto depende exclusivamente do novo gestor aceitá-lo ou não. A citação a seguir descreve claramente esse processo que, na atualidade, precisa ser repensado:

A análise dos resultados dos financiamentos mostra que os projetos tornaram-se caros para o Brasil. No período analisado de 1971 a 1990, por exemplo, o Brasil recebeu cerca de US\$ 100 milhões para o projeto de educação básica. Para fazer jus a essa soma, o Brasil investiu quantia maior do que o crédito externo, considerando-se apenas as despesas de contrapartida. A soma dos serviços da dívida representa, também, despesas pesadas para o setor educacional. Além desses encargos, o pagamento da dívida será acrescido de ajustes cambiais (FONSECA, 1996, p. 244).

---

<sup>22</sup> Tem-se a impressão de que o Banco é generoso ao atribuir os empréstimos, mas na verdade, ele instrumentaliza as políticas econômicas e sociais, visando a despolitização por parte do Estado.

As considerações acima são suficientes para afirmarmos que, durante os anos em que o Banco participa do financiamento dos projetos, as relações foram benéficas a esse órgão.

De outro modo, chegar a conclusão dos resultados dos programas oferecidos pelos organismos internacionais, principalmente, após 1970, só é possível se considerarmos que a política social a qual se refere a educação, está inserida no contexto da política macroeconômica, porque não existe de um lado política social e, de outro, política econômica, mas sim uma totalidade que é o próprio capital:

Considero que o pauperismo de que dá provas a maioria esmagadora das avaliações de projetos e programas deve-se ao fato de que elas se processam focalizadamente, aceitam como dado a descolagem entre políticas sociais e políticas macroeconômica e não questionam a lógica sócio-política a partir da qual se formulou o projeto ou programa que é objeto da avaliação (NETO, 2003, p. 20).

Portanto, verifica-se uma grande distância entre o que é enfatizado no discurso hegemônico e os resultados concretos para os países em desenvolvimento, pois, esses são paliativos. Para as negociações que são emanadas pelo Banco Mundial, o que é primordial, são os lucros satisfatórios que resultam das altas taxas de juros cobrados pelos empréstimos. Isto favorece a acumulação do capital e, ao mesmo tempo, a perpetuação do sistema. A política adotada para alcançar esse objetivo é a neoliberal, tema que será tratado a seguir.

### **3.3. Entra em Cena o Neoliberalismo**

Optamos por formular um item específico sobre o neoliberalismo por considerar que esse tema apesar de ser comumente encontrado nos discursos acadêmicos e nas produções científicas é ainda pouco desvendado em relação a seu fundamento e estruturação. O que se pretende com a análise é mostrar a

gênese e a expansão dessa ideologia, a qual foi responsável pela mudança na política mundial.

Assim, entender o ideal político presente no neoliberalismo só é possível se trilharmos, necessariamente, o caminho percorrido pelo capitalismo, até a atualidade, porque a referida ideologia tornou-se, nas últimas décadas, uma forma de superação da crise do atual sistema.

Em decorrência desse processo é que se presencia um globo dividido entre nações hegemônicas ou grandes blocos econômicos. A hegemonia caracterizada pelo capitalismo na sua fase monopolista e imperialista impõe a este sistema a necessidade de estar sempre se reestruturando e isso acarreta as reformas no Estado, enquanto instrumento de manutenção da classe dominante, justificando, os vários momentos do Estado burguês: militar, de Bem Estar Social e neoliberal.

Pautados em uma abordagem histórica, analisamos também o Estado enquanto expressão da classe hegemônica, entendido como o produto das relações que o determinam. Engels (1997, p. 191) define essa instituição:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe a sociedade de fora para dentro; tampouco é “ a realidade de idéia moral”, nem “ a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

Se partirmos da idéia exposta nesta citação vemos que o Estado burguês, gerado no âmago das relações capitalistas, assume funções específicas no sentido de garantir a hegemonia da classe burguesa. Assim sendo, se o capitalismo vive uma crise estrutural, a ofensiva do Estado, na sua fase neoliberal, caracteriza-se como uma estratégia de superação da crise no interior do referido sistema:

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 (GENTILLI, 2001, p. 230).

Um breve retrocesso no interior desse modo de produção nos permite observar que, no período posterior a Segunda Guerra Mundial, o Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos e, dessa forma, as políticas eram direcionadas para o investimento público e o salário era complementado pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação e habitação. O Estado acabava exercendo, também, o papel de regulador, direta ou indiretamente, dos acordos salariais e dos direitos dos trabalhadores. Era o chamado Estado de Bem Estar Social responsável pela política de proteção social.

De fato, a organização do Estado de Bem Estar Social refletiu a necessidade que a classe burguesa tem de garantir os seus ideais. Portanto, o capitalismo é um modo de produção que se transforma para vencer a suas crises. Como analisou Marx:

Pode ser considerado um todo articulado, ou como processo de reprodução, produz, por conseguinte não apenas a mais valia, mas produz e reproduz a própria relação do capital na perspectiva da relação capitalista (MARX, 1984, p. 161).

Isto evidencia que o Estado de Bem Estar Social constituiu-se como parte do movimento social onde o capitalismo não poderia mostrar a sua “face hostil”. Ademais, consideramos que a saída neoliberal foi impulsionada pelas forças do mundo Soviético que lutava para alcançar superioridade sistêmica e das altas taxas de crescimento, tornando-se uma ameaça ao propósito capitalista.

Ao atribuir ao capitalismo o caráter de “uma contradição viva”, é correto afirmar que ele se renova na figura do Estado. De 1945 até por volta dos anos 70, o Estado de Bem Estar Social constituiu-se em saída estratégica do capitalismo. Porém, essa ação governamental provocou um desacordo entre muitos políticos daquele período. Logo após a Segunda Guerra Mundial, Friedrich Hayek<sup>23</sup>, Milton Friedman, Karl Popper, Salvador de Madariaga e outros, reuniram-se em Mont Pèlerin<sup>24</sup> para que o capitalismo fosse “salvo” das amarras do Estado.

---

<sup>23</sup> Para Fiori (1997), após a Segunda Grande Guerra Hayek escreveu a obra “ O caminho da servidão “ na qual antecipou as idéias seminais da futura sublevação contra a intervenção igualitária do Welfare State.

<sup>24</sup> É interessante lembrar que apesar do grupo de Hayek não ter suas idéias vitoriosas num primeiro momento, este grupo organizou-se em uma “associação “, a “ Mont Pèlerin Society” que foi sugerida por

Hayek, Friedman e seus sócios tiveram o mérito, entendido aos olhos de qualquer burguês inteligente de hoje - de colocar uma crítica radical ao *status quo*, quando fazê-lo era muito impopular, e de ter paciência em uma postura de oposição marginal durante longo período, quando a sabedoria convencional os relatava como excêntricos ou loucos, até o momento em que as condições históricas mudaram e sua oportunidade política chegou (ANDERSON, 1995, p. 197/198).

A partir de 1970, com a crise econômica e o impasse que afetou o Estado protecionista, os gastos tornaram-se incontroláveis fazendo com que as idéias neoliberais tomassem força. Não obstante, a crise do petróleo em 1973, decretada pelos países produtores árabes, desencadeou uma mudança na estrutura do Estado, possibilitando ao mercado se movimentar livremente. A ofensiva neoliberal, na busca por reformas que objetivavam libertar os mercados, assumiu dimensões inimagináveis até aquele momento. Ficou efetiva a imagem de que as intervenções imperativas do Banco Mundial e seus co-relatores deveriam se disseminar por todo o mundo, obedecendo aos mandos do mercado globalizado.

Apesar da teoria neoliberal ter sido elaborada décadas antes por Hayek e seu partidários políticos, somente quarenta anos mais tarde é que suas instruções se efetivam dada a crise que abalava a economia de alguns países da Europa Ocidental. Seria necessário combater severamente os gastos sociais assumidos até então pelo Estado do Bem Estar Social. (Moraes, 2001, p. 32) analisa que: “líderes partidários alinhados com programas neoliberais conquistaram governos de importantes países: em 1979, Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Reagan, nos EUA”, o que demonstra a propagação dessa ideologia por diversos países<sup>25</sup>. Afirmamos, ainda, que a propagação do

---

Hayek, em 1947. Tal associação procurava reconstruir a estrutura de uma sociedade reformulada na liberdade de mercado, em outro sentido, procuravam criar e disseminar os princípios do neoliberalismo que ressurgiria anos mais tarde de forma imponente.

<sup>25</sup> Moraes (2001) avalia também que as primeiras experiências de ‘ajuste’ neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile com Pinochet, e em 1976, na Argentina, com o general Videla e o ministério de Martinez de Hoz. Nos anos 80, os programas neoliberais de ajustes econômico foram impostos aos países latino-americanos como condição para as negociações de suas dívidas. Daí se passou à vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI: 1995, Bolívia; 1989, México, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, dessa vez com Menen; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Fujimori, no Peru. E, desde 1989, o Brasil, de Collor a Cardoso.

neoliberalismo não aconteceu de forma linear e nem se deu ao mesmo tempo em todos os lugares.

Contudo, antes que o processo de implantação do neoliberalismo eclodisse, ou seja, durante o seu período de “incubação” registrado nos “trinta anos gloriosos”, as análises políticas não davam margem para a possibilidade de sua investida radical:

[...] parecia ao consenso burguês daquele tempo inconcebível criar desemprego de cerca de 40 milhões de pessoas nos países ricos, sem provocar transtornos sociais; parecia impensável redistribuir renda abertamente, em alta voz, dos pobres aos ricos, em nome do valor da desigualdade; parecia inimaginável privatizar não somente o petróleo, mas também a água, a receita, hospitais, escolas, até prisões. Mas como sabemos, tudo isto se comprovou factível, quando a correlação de forças mudou com a longa recessão. A mensagem do neoliberalismo foi, neste sentido, eletrizante em sociedades capitalistas (ANDERSON, 1995, p. 198).

Ao tornar-se ativo e caracterizar-se como Estado neoliberal<sup>26</sup>, toda ação estatal passou a contribuir para a desregulamentação das políticas de incentivo a independência nacional ou de Bem Estar Social. Esse processo de “ajustes estruturais” segundo Moraes (2001, p. 66), constitui-se de três políticas bem definidas: “privatização das estatais, políticas de desregulamentação e políticas de abertura da economia ao capital internacional”.

Ademais, a realidade que se anunciava proporcionou ao governo uma política de venda de grandes e lucrativas empresas aos investidores privados, nacionais e transnacionais.

Petras (2001) analisa que o processo de “desnacionalização” da economia do Brasil pode ser estudado considerando alguns importantes fatores, os quais resumo da seguinte forma:

- As características que norteavam a pessoa do presidente, ou seja, as ligações entre FHC e o mundo acadêmico e empresarial internacional;

<sup>26</sup> Para alguns autores o neoliberalismo pode ser considerado uma retomada, ou uma forma “modernizada” do liberalismo econômico do século XVII e XVIII. Entretanto, devemos considerar que a medida que a economia capitalista se desenvolve tem-se a formação de grandes monopólios, os princípios do liberalismo econômico entra em contradição com a nova realidade baseada na concentração de renda e da propriedade. Mais recentemente as diretrizes dos mais importantes órgãos econômicos financeiros como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, contradizem os princípios do liberalismo Clássico (SANDRONI, 1985)

- Um forte elo entre as forças nacionais e transnacionais, determinados pelos “atores” internos e externos;
- A existência de uma esquerda opositora, totalmente nacionalista;
- As conseqüências de um longo período de influência e investimentos internacionais que se tornou o “cavalo de Tróia” para a economia;
- A crescente “transnacionalização” de grandes setores do capital nacional, que, na demanda do mercado global, institui importantes alianças com o capital estrangeiro.

Portanto, como considerou o autor, a sociedade brasileira se abriu para as novas necessidades do capitalismo e vários foram os fatores internos favoráveis. Foi preciso criar um Estado mais gerenciador, ou seja, os gastos e serviços são terceirizados ou transferidos à sociedade civil, mas isso não neutraliza o Estado enquanto instrumento de uma classe. Pelo contrário, se mantém forte, pronto para garantir a ordem e o controle do capital.

Desse modo, é correto afirmar que as políticas públicas na contemporaneidade atendem a lógica do próprio capital. Assim sendo, são “compensatórias”, visto que, buscam amenizar apenas os casos extremos, ou seja, a eliminação da miséria<sup>27</sup>:

As políticas do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e “dado”, um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. (MORAES, 2001, p. 66).

Nesta perspectiva, o capitalismo procura se manter imperativo justificando a entrada do neoliberalismo como um sistema político muito bem estruturado na sociedade atual. Ademais, ele representa, antes de tudo, os ideais da classe dominante que, desde a sua emancipação, não permite que o capitalismo seja transitório, mas perene, tornando suas idéias hegemônicas:

As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a

---

<sup>27</sup> Os interesses do Banco Mundial, através de sua política compensatória, não está direcionado ao combate da pobreza, pois, ela já é aceitável. O que se procura combater é a miséria extrema, como paliativo político.

produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as idéias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As idéias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto, as idéias de seu domínio (MARX/ENGELS, 1986, p. 72).

É possível constatar que o poder de persuasão do discurso dominante, como anuncia a citação, conta com um aliado muito importante, ou seja, a mídia. Este instrumento formador de conceitos, valores e gostos têm um poder inimaginável de convencimento, tanto que o investimento dos últimos anos nos programas infantil e juvenil foi muito alto. Essa tendência consiste em um autoritarismo imparcial do mercado fundamental para o neoliberalismo.

A ação mercantil aqui avaliada constitui-se de dois pontos relevantes. O primeiro é que a mídia impõe às pessoas teses, produtos, enfim, um número de coisas e opiniões de forma técnica, alterando o comportamento. O segundo, desconsidera qualquer possibilidade de crise. O mercado cria novas necessidades, as quais devem ser satisfeitas a qualquer preço.

Mesmo com todo aparato, do qual a ideologia atual dispõe, há que se considerar que ela não está isenta de uma possível superação ao longo dos anos. Isto porque tomamos por princípio que todas as coisas estão sujeitas a modificar-se, pois, não existe verdade absoluta em se tratando do sistema atual.

Ao fazer um paralelo, entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo, podemos afirmar que, da mesma forma que o Liberalismo Clássico foi uma doutrina que serviu para que a burguesia se emancipasse das “amarras” do Estado Absolutista, o neoliberalismo pode ser analisado como uma base de manutenção da sociedade capitalista.

Desta feita, a relação que se estabelece entre os primórdios do liberalismo clássico e o neoliberalismo atual, são muito complexas. Fiori (1997) colabora com a presente reflexão ao afirmar que, de modo geral, não há uma diferença efetiva entre ambos. Isto porque, de Adam Smith aos nossos dias, a idéia é a mesma, ou seja, “o menos de Estado e de políticas possível”.

Outro fator é que ainda hoje há o retorno ao plano individual. Assim a igualdade social é posta apenas como a oferta de oportunidades para todos. São

as “competências”, contidas em cada pessoa que são vistas como suficientes para garantir um resultado satisfatório, condizente com a sociedade democrática capitalista.

O que apresentamos reafirma que, na essência filosófica, não podemos ver diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo. Porém, as “diferenças” podem ser vistas quando consideramos a forma estrutural do capitalismo atual que certamente vem moldando os aspectos filosóficos dessa doutrina com a necessidade em aplicá-la metodologicamente às exigências atuais.

Diante dessa síntese não podemos deixar de questionar a efemeridade dessa teoria afirmando que ela só será absoluta enquanto for conveniente ao capitalismo que, comprovado na história, a cada crise “inventa” novas formas de manutenção. Portanto:

Por não expressar a realidade, o neoliberalismo cada vez mais entra em choque frontal com ela. E por isso deveria ser de duração efêmera. Tal qual um meteorito, apareceu no horizonte, brilhou aos olhos das multidões para rapidamente se espatifar no chão, deixando, infelizmente, uma enorme cratera. Assim, o neoliberalismo é uma ideologia frágil porque, o tempo todo, tem de praticar o contrário do que se prega. Diz, por exemplo, basear-se na liberdade, mas tenta violentá-la a cada instante para favorecer a sobrevivência do sistema capitalista atual. Um sistema que tem de depender de uma ideologia como essa termina por encarar na superfície a sua vulnerabilidade (SOUZA, 1995, p. 8).

Diante dessa base historicamente efêmera que dá sustentabilidade ao neoliberalismo, é preciso ter a consciência que entendê-la e superá-la é um desafio crucial, cheio de limitações e impasse. Isto porque lutamos contra forças políticas organizadas e que não podem ser subestimadas. De outra forma, não importa a elaboração de uma crítica vazia a essa ideologia, mas é preciso fazer transparecer a sagacidade que ela tem em criar uma realidade “naturalmente” construída e impossível de ser modificada.

Um outro aspecto que merece ser discutido é a questão da relação ambígua que se estabelece hoje entre o neoliberalismo atuante e os princípios da democracia proclamada em altas bandeiras. Esse paradoxo ocorre porque fundamentalmente, um se opõe ao outro na sua forma:

Liberalismo e democracia mostram não ser mais totalmente compatíveis, uma vez que a democracia foi levada as extremas

conseqüências da democracia de massa, ou melhor, dos partidos de massa, cujo produto é o estado assistencial, e este tem sido, exatamente o objeto central dos neoconservadores. Razão por que hoje “não está em jogo apenas o estado de bem estar social, quer dizer, o grande compromisso entre o movimento operário e o capitalismo maduro, mas a própria democracia” (BOBBIO, Apud FIORI, 1997, p. 230).

Portanto, o discurso democrático em que o cidadão se faz, na luta de seus direitos, cria uma idéia de capitalismo “humanitário”, mas na sua essência ele continua a estruturar-se sobre a desigualdade. Neste sentido, é que o capitalismo necessita do neoliberalismo como ideologia capaz de convencer a massa de trabalhadores que a “mudança” está nas mãos dessa classe e não na essência do sistema de produção.

### **3.4. Ações Governamentais que Consolidaram a Política Neoliberal em Educação**

De fato a mundialização do capital na sua forma “globalizada” é uma necessidade posta pelo modo de produção atual. Especificamente nesse item, intensiona-se mostrar a maneira pela qual a classe hegemônica legitima a busca de um capital mundial e uma homogeneização de padrões sem fronteiras ou limites.

Neste cenário, o Banco Mundial torna-se uma peça fundamental ao emanar políticas e estratégias que consolidam o neoliberalismo através da disseminação da idéia de que a educação pode ser a solução para todos os problemas apresentados na sociedade. Em relatório para UNESCO, elaborado no período de 1993 a 1996, a educação é assim considerada:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas como das sociedades (DELORS, 2000, p. 11).

Esse discurso do senso comum que dá legitimidade ao intento neoliberal possibilita a apreensão de que, quem tem mais estudos, é mais oportunizado na sociedade, retomando a bandeira de “escola para todos”. Se atentarmos para a história percebemos que esse mesmo discurso norteou a estruturação da escola pública no século XIX. Já, naquele período, ela também foi proclamada como um grandioso instrumento “regulador” das diferenças. Assim, considerando o contexto em que a escola foi estruturada, ficamos convencidos que ela não se fortaleceu do anseio da classe trabalhadora, mas da necessidade de manutenção da burguesia e, por isso, foi referida como uma possibilidade de ascensão dos que estavam à margem da sociedade. No entanto, seu verdadeiro ideal foi o de oferecer o mínimo, o básico.

Para melhor nos fundamentar, afirmamos que alguns autores, os quais estavam inseridos no processo de estruturação da escola no século XIX, favorecem o entendimento de que a educação ou a escola, inserida no modo de produção capitalista, passa a atender os interesses impostos pelo mesmo. Como exemplo, podemos citar Croiset, que viveu e analisou o referido período, e dessa forma contribui para a análise:

A educação científica da qual nós iremos nos preocupar nesse momento não é aquela dos especialistas: é aquela da multidão, quer dizer de todo mundo. Ela reclama, parece três coisas: 1. um mínimo de saber positivo; 2. bons hábitos de espírito; 3. algumas noções essenciais que se libertem do conjunto das descobertas da ciência. (CROISET, 1903, p. 04).

Ao transferirmos os fundamentos da citação acima, para nossa atualidade, dizemos que a história se repete, visto que, o capitalismo ainda se mantém em sua essência. Ademais, ao se propor uma escola para todos, o que intenciona é ofertar o mínimo e o básico, porque o capitalismo também necessita fazer algumas concessões a classe trabalhadora, mas sem perder a sua hegemonia. Como considerou Mézaros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MESZAROS, 2005, p. 35).

No entanto, o discurso hegemônico, vê o ensino mínimo como suficiente para diferenciar o nível de vida do trabalhador, ou ainda, condição para o desenvolvimento. Esta ideologia foi previamente reafirmada em relatório do Banco Mundial (1995) “El aumento Del número de trabajadores con educación produce una disminución de las diferencias de ingresos entre ellos y los trabajadores con menos educación”.

Em consonância com o ideal burguês posto acima, organizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 e oficializada em 1993 através da Declaração de Nova Délhi. Os referidos eventos alegam que não importa o local ou a globalização, todos devem ser regidos pela mesma base política e econômica. A educação básica é conteúdo que todos podem dominar. De forma geral, a documentação produzida nesse período constitui-se em mecanismo homogeneizador. Esse preceito é o que mantém a ordem mundial necessária ao bom andamento do capitalismo.

A utilização da estratégia descrita acima atesta que a década de 1990 foi importante marco para a reformulação do papel do Estado possibilitando o desenvolvimento da política neoliberal na América Latina:

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (BRASIL, 1993 a, p. 70).

Se, por um lado, a conferência de Jomtien inseriu um novo conceito em educação, por outro, a Declaração de Nova Delhi objetivou e efetivou a elaboração de políticas específicas para os mais variados setores, principalmente, o setor educacional. Na verdade, as ações acima referidas, significaram a elaboração de um modelo de educação a ser seguido mundialmente. Avalia-se ainda que na referida Declaração, os países dependentes deveriam, necessariamente, contar com o apoio de toda a sociedade civil e com a “colaboração” das agências internacionais. Tal implicação pode ser detectada nos dois itens apresentados na seqüência e que fazem parte do documento de Nova Délhi:

A educação é - e tem que ser - responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (BRASIL, 1993, p. 124).

Convocamos os colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica (BRASIL, 1993, p. 125).

Diante do exposto há que se considerar que as decisões tomadas em Jomtien e Nova Delhi foram a base para que os países em desenvolvimento como, por exemplo, o Brasil pudessem elaborar diretrizes condizentes com o novo padrão estabelecido pelos países hegemônicos.

Reforçamos que se pode constatar que, em Jomtien, houve o predomínio do conceito da educação enquanto fator de desenvolvimento social econômico e cultural; em outras palavras, as orientações econômicas se limitaram ao alcance das diretrizes sociais, ou seja, foram determinadas as políticas educacionais a serem cumpridas pelos países em desenvolvimento.

Contrariamente aos princípios do capital, haveria que se formar um homem cidadão, ético, solidário e qualificado para suprir as necessidades as quais viessem atender apenas o esperado para o sistema. Neste sentido, as reformas curriculares foram inevitáveis, materializando-se, mais tarde, na forma de PCNs. Em relação a este documento, afirmamos que ele foi um aliado dos países em desenvolvimento no que se refere a qualidade da educação e este fator esteve ligado às obrigações dos referidos países frente aos relatórios de frequência e aprovação exigidos pelo Banco Mundial

Para contribuir com esse propósito foram convocados para a participação tanto a comunidade como os organismos internacionais, citados acima, efetivando a transferência do papel do Estado para esses setores, consolidados, mais tarde, na forma de programas de solidariedade e comunidade voluntária.

Assistimos, portanto, mais explicitamente, a contradição posta pelo capitalismo, pois, a burguesia só faz concessões a classe trabalhadora em proveito próprio, norteadas pelos seus interesses. Marx e Engels (2002, p. 56) contribuem para essa reflexão:

Mas, para que uma classe possa ser oprimida, é preciso que lhe sejam asseguradas condições nas quais possa ao menos dar continuidade à sua existência servil. O servo, durante a servidão, conseguiu tornar-se membro da comuna, assim como o burguês embrionário, sob o absolutismo feudal, conseguiu tornar-se burguês. O operário moderno, ao contrário, ao invés de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais, caindo inclusive abaixo das condições de existência de sua própria classe. O operário torna-se um pobre e o pauperismo cresce ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza. Fica assim evidente que a burguesia é incapaz de continuar por muito mais tempo sendo a classe dominante da sociedade e de impor à sociedade, como lei reguladora, as condições existentes de sua própria classe. É incapaz de dominar porque é incapaz de assegurar a existência de seu escravo em sua escravidão, porque é obrigada a deixá-lo cair numa situação em que deve alimentá-lo ao invés de ser por ele alimentada.

Diante do exposto, percebe-se que a burguesia desde a sua ascensão, luta por manter-se. Na atualidade, o processo se repete através da organização política dos governantes brasileiros, principalmente, após 1990, quando se implantou uma série de reformas na educação, uma vez que, esse setor ainda é um elemento capaz de disseminar o ideal burguês.

Neste cenário, o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, e posteriormente, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constitui e confirma um ideal maior, mundial, de desenvolvimento econômico e reestruturação do Estado que, estrategicamente, entra em conformidade com o dia-a-dia educacional, promovendo a sensação de segurança, bem estar e “liberdade” para toda uma nação.

Assim, hoje, após a Conferência de Jomtien e Nova Delhi, analisamos que durante mais de uma década tanto o governo do Brasil, quanto às agências internacionais, tiveram uma preocupação em cumprir os prazos e metas a serem estabelecidos, pois, se fazia urgente a implantação de um modelo a ser imposto em nível mundial.

Dessa forma, o setor educacional e as políticas a ele referentes, foram alvo do interesse do capital e, materializados no Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases, os quais trouxeram profundas modificações para a referida esfera porque foram sistematizados num contexto neoliberal. De

modo específico, identificar tais mudanças e suas conseqüências para os cursos de formação é o objetivo do próximo capítulo.

#### **4. AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE APÓS 1990: UM PROCESSO INSERIDO NA REFORMA DO ESTADO.**

Após percorrermos o caminho histórico que dá sustentação às relações e às práticas políticas, social, econômica e cultural na contemporaneidade, chega-se nesse capítulo as mudanças que ocorreram nos últimos anos e que foram decisivas para a implantação de um modelo de educação a ser seguido e aplicado no cotidiano escolar, bem como nos cursos de formação de todo o país.

O que se pretende, com o capítulo que ora se inicia é demonstrar que tais mudanças não ocorreram sem uma longa transformação em toda documentação que foi elaborada desde a década de 90. Foi preciso construir um referencial, um modelo a ser seguido. Na verdade, uma outra consciência passa a ser disseminada em relação aos cursos de formação de professores, ou seja, aquela que mais propiciaria ao atual modo de produção a sua valorização.

#### **4.1. O Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Contexto da Reforma do Estado no Brasil.**

Quando mostramos, ao longo dessa pesquisa, a forma globalizada do capital, a investida neoliberal, entre outros aspectos relevantes, tivemos a intenção de somarmos argumentos que pudessem justificar as medidas tomadas pelos governantes brasileiros após 1990 e que foram norteadas pela lógica do mercado mundial. Neste sentido, a década de 90 do século XX pode ser vista como decisiva para os rumos da política direcionada aos mais diferentes setores, principalmente, a educação.

O pressuposto inicial é o de que, diante das mudanças no processo de produção e reprodução da vida social, o capitalismo tende a responder das mais diferentes formas às suas crises. Foi necessário sistematizar um outro “jeito” de relacionamento entre Estado e sociedade, firmados através de um conjunto de reformulações. O referido processo teve influências das organizações multilaterais dentre as quais citamos, além do Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e CEPAL, que interferiram nas diretrizes da reforma.

No Brasil as metas políticas foram divulgadas utilizando um discurso que afirmava que o Estado como estava organizado, era ultrapassado. Seria necessário adaptar-se às novas demandas do mundo globalizado, sem fronteiras.

Entre os aspectos mais relevantes encontramos a forma como a crise daquele período foi analisada pelos governantes, ou seja, a crise do Estado foi

considerada como uma crise fiscal e não o reflexo da forma de estruturação da sociedade capitalista:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que ocorre em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. Neste sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia (BRASIL, 1995, p. 6).

Entendemos, a partir da citação, que nos anos 90 o Estado brasileiro esteve aberto para “atualizar-se” através de reformas e esse processo implicou o princípio teórico de que o mercado é quem determina as políticas visando alcançar o seu objetivo maior, ou seja, o lucro.

É preciso que se reitere que o cenário de mudanças no Estado brasileiro não surgiu de uma especulação governamental mas, foi direcionada pelos organismos internacionais, citados em parágrafos anteriores.

Sobre a necessidade da Reforma do Estado, o Relatório do Banco Mundial se manifestou da seguinte forma:

O já próximo século XXI, traz uma grande promessa de mudança e motivos para ter esperança. Num mundo de vertiginosas transformações nos mercados, nas sociedades civis e nas forças globais, o Estado está sendo pressionado a se tornar eficiente, mas ainda não está se adaptando com suficiente velocidade para acompanhar esse ritmo. Não é de surpreender que não exista um modelo único e as reformas muitas vezes serão lentas porque envolvem uma reelaboração fundamental dos papéis das instituições e das interações entre os cidadãos e o governo. Mas as questões suscitadas nesse relatório já passaram a fazer parte integrante da reformulação do Estado em várias partes do mundo e estão na agenda das organizações internacionais que lhes prestam assistência (Banco Mundial, 1997, p. 15).

Analisamos que, para atender aos critérios ditados pelo Banco, o governo Fernando Henrique Cardoso<sup>28</sup> estabeleceu, na sua gestão, as condições para que

---

<sup>28</sup> Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil de 1995 a 2002 e sua gestão foi marcada pela intensa fase de reformas nos mais variados setores. Isto justifica o mecanismo do capitalismo que a cada crise cíclica faz as reformas necessárias, principalmente, na educação.

as reformas fossem efetivadas. A criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) constituiu-se em instrumento desse processo e se materializou através do Plano Diretor da Reforma do Estado.

Para direcionar os objetivos, foi indicado para esse Ministério, Luiz Carlos Bresser Pereira que, em consonância com Pedro Malan, Ministro da Fazenda e Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação, formaram a “elite” capaz de moldar o caminho que se abria diante de toda a nação.

Em análise do documento percebe-se que a reforma anunciada constaria de quatro objetivos globais bem definidos para o país:

- O aumento da governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.
- Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não - exclusivos para a propriedade pública não estatal, e a produção de bens e serviços do mercado para a iniciativa privada.
- Transferir da União para os Estados as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.
- Transferir parcialmente da União para os Estados as ações de caráter regional de forma a permitir uma maior parceria entre os Estados e a união.

A partir desses objetivos globais analisamos, também, que para o governo, seria necessário ainda, em caráter de urgência: o ajuste fiscal permanente, as reformas orientadas para o mercado, a reforma da previdência social, novas definições das políticas sociais e, finalmente, a reforma geral do Estado tendo em vista os objetivos propostos.

Pela análise do documento percebe-se que o governo do período em debate pretendeu manter o seu caráter de gerenciamento:

O objetivo da reforma do Estado é, sem dúvida, reforçar a sua capacidade de governabilidade através da transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle

interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente (PERONI, 2003, p. 59).

Diante do novo quadro estrutural o setor educacional foi visado como propício às “inovações” que se apontavam através das exigências trazidas pela mundialização do capital.

A partir dos interesses políticos, podemos nos perguntar, porque o interesse em investir em educação? Certamente, porque este espaço tornou-se um importante lugar para a revitalização do capitalismo, bem como para operar metas na busca do lucro. A produção de conhecimento torna-se um meio de formar valores e opiniões que contribuam para um ideal maior, por isso, as mudanças ocorreram em todos os setores onde o governo pudesse impor uma gestão “compartilhada”. Tal análise só se torna possível porque:

A compreensão do mundo do trabalho constitui um requisito básico para situar as nuances da articulação nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, na execução e na avaliação de propostas pedagógicas em espaços escolares e não escolares (KUENZER apud AGUIAR, 2002, p. 119).

Isto coloca em evidência que a reforma do Estado, da década de 1990, contou com os subsídios teóricos firmados tanto na Conferência de Jomtien como na Declaração de Nova Delhi, documentos já discutidos no capítulo anterior, justamente porque não são dissociáveis do contexto global.

De modo geral, os países em desenvolvimento foram orientados a dar consistência a uma ideologia que não poderia ser passageira mas, garantida em Lei. Isto porque se os governos são transitórios, as reformas através de novas leis, tornam-se fundamentais para essa legitimidade.

Considerando as influências neoliberais que nortearam as medidas tomadas pelos governos daquele período, a educação passa a ser um espaço de expansão do capitalismo e, neste paradigma, ocorre uma transformação na educação, mas, o capitalismo continua íntegro:

Os governantes da década de 90 fizeram uma opção por este projeto de modernização neoliberal e por um bloco de sustentação de centro - direita. Neste sentido, segundo nos relata a experiência, optou por uma estratégia sócio-econômica

que tem gerado ou aprofundado os níveis preexistentes de desigualdade e exclusão social...(FIORI, 1997, p. 20).

Em análise mais detalhada avalia-se que as reformas no setor educacional podem ser vista como o resultado de pressões de órgãos internacionais que justificam a educação como um meio para o desenvolvimento. Em relatório do Banco Mundial, datado de 1995, a educação é assim valorizada:

El papel que cumple la educación como vehículo para el desarrollo sostenible de la sociedad, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza se está reconociendo cada vez más. Para la mayoría de las unidades familiares el bienestar está determinado por el ingreso procedente del trabajo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Esse papel estratégico almejado para a educação é comumente firmado através de políticas e reformas de ensino. Tais medidas tendem a conceber uma educação salvadora e capaz de modificar o aspecto econômico social moral da sociedade. Para o ideal da classe dominante a educação escolar básica é essencial para que se processe a mudança cultural e a universalização de seus valores que se tornam capazes de tornar mais tolerável a rigidez da violência da sociedade.

Apesar da transformação pela via da educação se constituir em discurso comum da classe hegemônica, alguns estudiosos apontam que a referida mudança não se efetiva isoladamente ou apenas por uma via:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa na educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

De fato, o século atual teve seu início marcado por uma intensa expectativa educacional, sem, contudo, explorar o campo estrutural do capitalismo. Esse fator interfere diretamente na formação docente uma vez que a maioria dos profissionais, principalmente, das séries iniciais internalizam o discurso da

individualidade e do pessoal em detrimento da concepção mais ampla que é possível à educação.

Para confirmar a análise o próximo item pretende mostrar que o Plano Decenal de Educação para Todos não favorece aos envolvidos com a educação uma leitura histórica sobre o papel da mesma, pois, permanece, como dissemos, no plano individual da ação docente. Isso demonstra que a construção do referido documento é um desdobramento das necessidades do capital no seu estágio atual de desenvolvimento.

#### **4.2. A Formação Docente no Plano Decenal de Educação para Todos**

Como afirmamos, a educação tornou-se ao longo da história um campo ideológico, mas esse setor não poderia dispensar o aspecto legal como suporte para a legitimação dos valores disseminados através dele. Assim, toda documentação elaborada após 1990, vem amparar essa característica educacional, garantida em lei. Portanto, o Plano Decenal de Educação para Todos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) se constituiu em um documento elaborado para cumprir as instruções lançadas em Jomtien (1990), avaliadas e rediscutidas na Conferência de Nova Delhi (1993). Participaram dessa conferência os nove países mais populosos do mundo, inclusive o Brasil, que procurou atender as orientações recebidas<sup>29</sup>.

Desta feita, em 1993, dando seguimento às diretrizes mundiais, é traçado o Plano Decenal que, no caso brasileiro, atendeu plenamente a expansão das idéias neoliberais ao contar com a participação dos estados e municípios para sanarem divergências peculiares a cada localidade no que se refere a educação:

O sucesso do Plano depende no âmbito nacional, de compromisso não só da União, dos Estados, ou dos municípios, mas, das famílias e de outras instituições da sociedade civil. No âmbito externo porém, dependerá de um tratamento diferenciado pela comunidade internacional (BRASIL, 1993 , p. 15).

---

<sup>29</sup> Participaram da Conferência os seguintes países: Brasil, China, Índia ,Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia e México.

Ao promover a diminuição do papel do Estado ocorre, como já esperado, a abertura da educação ao setor privado. Este documento também fez referência a formação docente ao estipular a Década da Educação, período em que vários aspectos deveriam ser modificados para atender o que se estabelecia na política mundial e nacional. É possível afirmar que todo empenho voltou-se no sentido da padronização de conteúdos e valores educacionais.

Entre as questões mais relevantes dizemos que ao ficar consolidada a Década da Educação, onde se pretendia eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em dez anos, a partir daquela data, as atenções voltaram-se para os professores que foram considerados os atores dessa transformação no sistema de ensino do país. Isto implicou para os professores um período, também, de dez anos para obterem a formação vista como suficiente para alcançar a meta proposta.

Tal objetivo exigiria um professor mais “capacitado”, por isso, a formação deveria estar disponível, ao alcance de todos, desencadeando uma corrida pela procura de diplomas. Em conseqüência, a grande oferta de cursos passou a considerar o aspecto quantitativo pertinente ao modo de produção.

A referida década foi responsável por uma série de conseqüências para os cursos de formação, uma vez que os professores buscaram cursos pagos que oferecem uma qualificação em curto prazo tendo em mente o prazo dado pelo governo para que os professores se qualificassem.

Não podemos generalizar, mas em muitos casos, os cursos apresentaram uma redução drástica da carga horária e, conseqüentemente, a perda de conteúdos ou dos fundamentos históricos, essenciais para a conscientização do professor nos debates sobre a educação.

A presente reflexão nos leva a rever que a situação criada, a partir da lei, subsidia a instauração de dois sistemas bem diferenciados, ou seja, o público e o privado. Sendo assim, o discurso atual favorece a idéia de que os serviços públicos são ineficientes, em contrapartida, o particular passa a ser considerado eficaz. Ressaltamos que esse conceito é válido tanto para a educação aqui discutida como para a saúde, ou seja, para o setor social.

A privatização dos serviços sociais corresponde a visão liberal do alto grau de mercantilização de bens sociais, submetidas à mesma lógica privada de qualquer produção de bens materiais e admitindo com tranqüilidade o lucro. Com isso, o peso da produção - administração privada (embora o financiamento seja público) dos fatores sociais - educação, saúde, aposentadorias etc.- tende a ser maior do que o da pública (SOARES, 2003, p. 33).

Através das reformas educacionais, utilizadas como regulação social, todos os setores são modificados, por isso, estão inseridas tanto no político, quanto no social e econômico. Portanto, o que se pretende em educação, no Plano Decenal, está baseado em três fatores sistematicamente elaborados: a competitividade, exigência financeira e equidade. Conseqüentemente, a privatização pode ser considerada uma aliada da omissão dos recursos destinados ao setor educacional por parte do governo.

Sob esse ponto de vista, a educação passa a ser um setor do qual o governo se utiliza para reforçar o ideário neoliberal que consiste em fazer da escola a base para o sucesso pessoal e fator de desenvolvimento do país, por isso, tanto a educação básica como a formação de professores necessitam ser estimuladas:

A idéia de êxito, para os indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças (CORAGGIO, 1996, p. 80).

A referida competitividade se concretiza a partir de duas importantes medidas legais implementadas. A primeira é a que se justifica dentro do próprio Plano Decenal, ou seja, os conteúdos são pautados em um modelo, por meio do qual, o gerenciamento dos mesmos torna-se mais homogêneo. Todos podem competir, mas o gerenciamento das ações não é descartado.

A segunda referência a essa tendência, foi a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) que foram publicados pelo MEC em 1997. É importante dizer que tais documentos começaram a ser elaborados a partir da análise de várias propostas curriculares brasileiras, de pesquisas nacionais e internacionais e também do Plano Decenal em foco nessa discussão.

Salientamos que os PCNs complementam o Plano Decenal porque, também, faz parte dos compromissos assumidos em Jomtien e Nova Delhi, uma vez que expressa a luta por determinar um “modelo” de conteúdo a ser trabalhado nas escolas de todo o país.

Podem ser considerados, ainda, como aliados dos projetos de descentralização pautada ou percebida como a solução para a “crise fiscal”:

A tensão descentralização/centralização constitui também, as bases da política educacional dos anos 90. No levantamento das políticas educacionais dessa década, verificamos que o Estado está centralizando o controle, principalmente, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e descentralizando a educação, sobretudo através do Fundef e do repasse de dinheiro direto para as escolas. ( PERONI, 2003, p. 71).

Através da leitura dos PCNs identificamos grande similaridade com o Plano Decenal de Educação para Todos, principalmente, no que se refere a formação e função dos professores. Com a conjugação dos citados documentos a função do professor é vista como capaz de possibilitar uma mudança na qualidade de ensino desconsiderando os aspectos conjunturais que envolvem a prática do professor:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação e da interação entre professor e aluno e, principalmente, a intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdo específico que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias na formação do indivíduo (BRASIL, 1997, p. 44).

A formação escolar passa cada vez mais a refletir os moldes do sistema, e se torna uma mola propulsora impulsionada pela ação do “agente” professor. Apesar das discussões que são elaboradas por muitos educadores as contradições do modo de produção não são percebidas e a saída para as dificuldades permanece no individual:

A grande busca é formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez de produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladoras e crescentes. A formação escolar deve

possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional (BRASIL, 1997, p. 47).

Tanto empenho em valorizar o trabalho pedagógico e, por isso, a rapidez com que os cursos se disseminaram nos últimos anos, se traduz na transformação da mão- de- obra docente em algo banalizado, barateado a partir da disposição no mercado de grande número de profissionais capacitados apenas para satisfazer às necessidades do capital. É nesse aspecto que o governo realiza a sua reserva de mercado no que se refere aos professores.

Atribuída ao plano individual a formação docente torna-se um meio de “formar” o profissional capaz de “transformar”<sup>30</sup> a sua realidade com uma prática eficaz. Para Manfredini (2005, p. 85), “[...] a reorientação da esfera do Estado e da educação para a realização do novo pacto social exige a formação de novas subjetividades para atuarem no campo político reconfigurador a partir da privatização dos espaços públicos”.

Complementarmente, ousamos nos amparar nas palavras de Marx:

O poder governamental implica um corpo profissional que detém um monopólio, na sociedade, da propriedade privada, sendo o Estado apropriado pelos funcionários para fazerem carreira. Quando o ensino é dispensado pelo Estado, o professor torna-se funcionário e participa na burocracia (MARX, s/d, p. 6)

Em análise mais detalhada, a formação do professor é estruturada de modo a se tornar um instrumento para o desenvolvimento, portanto, fator isolado do contexto social que continua a manter suas características essenciais.

Outro fator a ser questionado é a idéia implantada no Plano Decenal de Educação e que se materializa nos cursos de formação “disponível a todos”. Estamos nos referindo ao discurso de uma “escola para todos” que ultrapassa o período em que o Plano foi elaborado. Isto se dá porque oferecer uma “escola para todos” deveria significar, necessariamente, maior gasto ou investimento financeiro por parte do governo federal, e isso não tem se efetivado nos últimos anos.

---

<sup>30</sup> Ao utilizarmos o termo “transformação” estamos nos referindo a ideologia que considera a educação capaz de formar o cidadão com a função de atuar na sociedade, modificando-a. Estabelecer essa meta é desconsiderar toda e qualquer modificação na estrutura da sociedade capitalista, pois, a transformação se resume ao individual.

Em documento do Banco Mundial (1995), está exposto que, de modo geral, os países não precisam aumentar os investimentos públicos em educação, mas reorganizar a forma de gerenciá-los, bem como, distribuí-los entre os diversos níveis de ensino, dando maior ênfase no ensino fundamental, considerado um meio de desenvolver e estimular as habilidades de cada indivíduo.

Alguns estudiosos acreditam que, de Fernando Henrique a Lula, a situação continua a mesma:

O governo atual não permite aumentar os gastos em educação, mas apenas re-examina os vetos de FHC ao Plano Nacional de Educação (lei nº . 10.172) aprovado em janeiro de 2001.[...] ao contrário, o governo Lula tem buscado a intensificação de parcerias com o setor privado em todas as áreas, inclusive a educacional ( DAVIES, 2004, p. 246)

Consideramos que, na lógica capitalista, tanto o Plano Decenal quanto os PCNs, constituem-se em projetos ambiciosos que não foram pensados e sistematizados pela sociedade, mas que, posteriormente, dependeria desse setor social para que as diretrizes fossem aplicadas. Isto fica evidente no Plano Decenal ao convocar toda sociedade a se responsabilizar pelas questões educacionais.

Para confirmar esse fato basta nos determos aos mais variados projetos que são estruturados pelas ONGs, associações e mais “criativamente” o Acorda Brasil, o Comunidade Solidária e Amigos da Escola. Estes se constituem em parte essencial do projeto capitalista que visa o corte de gastos terceirizando as responsabilidades.

Valemos, ainda, dessa análise para reforçar que, através dos programas, ocorre uma desconsideração com o papel do professor, uma vez que nos projetos como “amigos da escola”, por exemplo, qualquer pessoa de boa vontade, mesmo sem formação, pode exercer funções dentro da escola.

Percorrendo os anos de aplicação do Plano Decenal muitas divergências podem ser descritas se considerarmos que o governo dispõe de estratégias ou saídas para fazer cumprir as regras estabelecidas. Como exemplo dessa ação estratégica, em 2003, o então Ministro da Educação Cristovam Buarque aprovou parecer que dispensou os professores da obrigatoriedade da obtenção do diploma universitário, proposto no PDE. Em discurso o Ministro afirmou: “o professor pode

ser bom mesmo não tendo curso superior. Mas ele tem a experiência” (STRAUSS, 2003, p. 1).

Objetivamos, com a reflexão, mostrar que as medidas tomadas pelos governantes são coerentes com a base estrutural do modo de produção, assim, temos o Plano Decenal a ser cumprido, mesmo sem as condições materiais, bem como, a fragmentação dos conteúdos trabalhados nos cursos dentro das universidades, porque, para atender o que se espera na esfera do mercado, mais vale a experiência empírica do que os conhecimentos historicamente construídos.

É possível dizer que o PDE e as demais medidas governamentais fazem parte de uma ampla reformulação do sistema educacional brasileiro visando moldar as políticas da educação às diretrizes que são estabelecidas pelos organismos internacionais. Antes de tudo, as referidas reformulações tendem a garantir o avanço do processo de globalização que se inicia com um acordo econômico mas, que, tendencialmente, acaba utilizando-se da educação como campo de expansão.

No sentido de não ficarmos restritos ao Plano Decenal de Educação, mas demonstrarmos que toda legislação após 1990 esteve direcionada pelo objetivo de valorização do capital, o item a seguir pretende expor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei, nº 9.394/96, como documento que materializa o referido objetivo.

#### **4.3. A Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: A Formação Docente entre o Público e o Privado.**

Como se afirmou, há que se continuar a análise sobre os direcionamentos dados a legislação educacional após a década de 1990. Assim, é que se considerou pertinente inserir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será referida nesse item pela sigla LDB. A referida lei foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Seu intuito governamental foi lançar as diretrizes e os novos rumos à educação do

país. O início de sua estruturação ocorreu em 1988, antes do Plano Decenal. Após oito anos é que se efetiva em forma de lei.

Nascida em um contexto neoliberal, a citada legislação veio legitimar as orientações recebidas dos organismos internacionais ao longo da década de 90 do século XX. Do ponto de vista histórico, a lei não é neutra, mas atende aos interesses de uma determinada classe, ou seja, ela é moldada a cada período da história.

Ao buscarmos a origem etimológica dos vocábulos que nomeiam a Lei vemos que, segundo Cunha (1982, p. 1503), o termo diretriz, do latim, *directrisse*, significa: dirigir bem, ou ainda, linha que regula o traçado de um caminho. Já o vocábulo *base*, também de origem latina, *basis-ís* quer dizer, apoio ou fundamento.

Na análise dos termos *diretrizes* e *bases*, é que percebemos que, na contemporaneidade, estes se revestem dos ideais que regem esta sociedade. Portanto, as tomadas de decisões, no que se referem as políticas passam a se constituir em imperativo político, pois, o objetivo é evitar um confronto direto com os extremos da sociedade como a falência da saúde, da educação entre outros setores sociais.

O governo, por sua vez, não assume na Lei os direcionamentos porque a tendência do mercado é ativar o familiar e o filantrópico e, mais importante, o setor privado. Na análise das primeiras páginas da LDB encontramos:

A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 29).

Diante da situação, dois pontos fundamentais nos são revelado. O primeiro é que, ao inverter a ordem das responsabilidades, ou seja, colocando a família anterior ao Estado, a LDB contradiz a constituição de 1988, dentro da qual está disposto no capítulo terceiro, art. 205 os seguintes dizeres:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será 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 (BRASIL, 1988, p. 137).

O segundo ponto nos leva a analisar que esta inversão significa muito mais do que uma troca na ordem das palavras, mas traz embutido o anseio capitalista sobre a educação. Confirma-se a afirmação inicial deste item de que a LDB foi toda sistematizada de forma convergente ao cenário político e econômico global, objetivando minimizar o papel do Estado:

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e de aparência de autonomia e desarticulação entre elas encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los ao menos dividi-los ( parceria é a palavra da moda com a iniciativa privada e as organizações não governamentais) ( SAVIANI, 1998, p. 201).

A partir do que foi legitimado na LDB, algumas alterações se estabeleceram através de reformas e programas de governo. Essa nova ordem se deu por meio de influências tanto da elite nacional quanto das agências internacionais que subsidiaram a iniciativa para a nova estruturação educacional.

Diante do exposto até aqui é que poderemos argumentar a respeito das mudanças ocorridas na política para a formação docente. Para que tal intento se efetive, há que ficar evidente que a Lei é intencional, por isso o discurso exposto na seqüência dos artigos, demonstram a tendência em fragmentar a formação do professor.

Essa característica pode ser identificada ao analisarmos alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII- A valorização do profissional da educação

Porém, essa valorização não encontra suporte conforme os artigos vão sendo sistematizados. É o anúncio da abertura a outras possibilidades de formação que dão ênfase às exigências do mercado.

Conseqüentemente, ocorre a fragmentação da escola pública e do trabalho do professor que constitui o argumento da teoria neoliberal, para justificar, em momento oportuno, a incapacidade do Estado em gerir as políticas para a educação:

A fragmentação, portanto, surge em decorrência da necessidade de valorização do capital, e como uma estratégia original, posto que se diferencia de todas as formas anteriores de distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção (BRAVERMAN apud KUENZER, 2002, p.49).

Como podemos ver o que ocorreu com a política para a formação docente, a partir da legislação que foi sistematizada após 1990, adveio da necessidade do Estado em se estruturar, ou seja, se adequar ao exigido pela demanda que estava sendo cogitada em nível mundial. Dessa forma, a LDB, em suas disposições, foi compatível com tal realidade, tanto que a sua organização textual vem demonstrar a presente afirmação.

Como um prelúdio ao que viria posteriormente, o Art. 45 da LDB, diz: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior pública ou privada com vários graus de abrangência e especialização”.

Por conseguinte, esse objetivo firma-se no decorrer da Lei no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 29).

O referido artigo desencadeou uma série de mudanças nos rumos dos cursos de formação dos professores das séries iniciais, ao dispor a criação do Instituto Superior de Educação, como uma possibilidade para a formação. Como já havia sido planejado em Jomtiem e Nova Delhi, a transferência dos gastos com os cursos de formação para o setor privado foi uma das conseqüências mais diretas. Além disso, a organização curricular passou a priorizar os cursos aligeirados, onde os conteúdos pudessem seguir apenas uma normativa.

A respeito da criação dos Institutos Superiores podemos dizer que a estruturação dos mesmos desencadeou uma série de debates a partir da

exclusividade com que os mesmos passaram a ter no processo de formação. Isto se justifica porque as mudanças nas políticas não poderiam restringir-se apenas no campo teórico, mas também no prático.

Foi partindo dessa ideologia que, na atualidade, os Institutos foram dotados de um valor de curso de formação. Se considera que, se comparado à atuação desses Institutos no Brasil em relação a países como a França, vemos que neste último o aluno dos Institutos Superiores permanece mais três anos na Universidade, mostrando que esse recurso deve ser, antes de tudo, um complemento e não o único meio para a formação de profissionais envolvidos na educação (SCHEIBE, apud Rainho, 2001, p.39).

Ao continuarmos na análise dos encaminhamentos da Lei, vemos a garantia dos Institutos, como instituição formadora, se efetivar no Art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que dispõe: “Os Institutos Superiores manterão”:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 50).

Legalmente apoiado, neste artigo se retira a exclusividade da formação inicial do curso de Pedagogia, pois, constitui, além dos Institutos, o Curso Normal Superior como alternativa para a formação dos referidos profissionais, que pode ou não manter vínculos com as Universidades:

Experiências nesse sentido foram iniciadas no Rio Grande do Norte, com a transformação da mais tradicional Escola Normal de Natal em Instituto Superior de Formação de Professores que, em convênio com a Universidade Regional do Rio Grande do Norte, passou a oferecer Curso de Pedagogia com habilitação Magistério. Menciona-se também a criação do Instituto de Educação na Universidade Federal do Mato Grosso e o oferecimento da Licenciatura Plena com Habilitação Magistério das séries iniciais, de Cursos de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e da Licenciatura em Educação Básica através da metodologia da educação a distância (TANURI, 2000, p. 84).

Para a ANFOPE (2000) a referida ação constitui-se na 2º etapa da reforma educacional, ou seja, a reforma da formação de professores que visa dois

aspectos bem definidos: retirar do curso de Pedagogia a exclusividade de formação de professores e dar forma e conteúdo a proposta de criação dos Institutos Superiores.

É interessante perceber que as metas que foram traçadas a partir da década de 90 tiveram um caráter de imposição, pois, partiram da esfera Federal até chegar a sociedade e isso reafirma o caráter homogeneizador do capital.

Na tentativa de amenizar as discussões em torno do assunto, o Conselho Nacional de Educação propôs alterações no enunciado da Lei o que não trouxe contribuições significativas para assegurar, ao Curso, a sua não desestruturação.

Como exemplo podemos citar a edição do Decreto 32.76/99, que restringia *exclusivamente* aos CNS a formação de professores em nível superior para a atuação multidisciplinar. A discussão em torno do assunto juntamente ao CNE, fez valer a mudança de redação e anular o Decreto 3276/99 a partir da criação de outro Decreto nº 3554 de 7/8/2000. Nesse, a alteração se apresenta da seguinte forma: “[...] A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á *preferencialmente* em Curso Normal Superior” (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, a simples troca de palavras não significa uma mudança substancial, ou seja, de nada interferiu a troca da palavra “*exclusivamente*” por “*preferencialmente*”, dentro do que determina a Lei. Isto porque as discussões reforçam a necessidade dessa formação acontecer, incontestavelmente, dentro do curso de Pedagogia (SCHEIBE 2001 apud RAINHO, 2001, p. 32). Esta base poderá munir o professor de subsídio teórico e, não apenas, técnico pedagógico, conforme impõe o discurso neoliberal.

Outros desdobramentos nos cursos de formação podem ser descritos no quadro das reformas estruturais que visaram a valorização do capital, como por exemplo, a Educação a Distância. Garantida em Lei, a referida modalidade, proporciona grande corte nos gastos para a formação de professores. Nesta modalidade as discussões são entregues a figura do “tutor”, nem sempre graduado na área de Pedagogia. Ademais, um mesmo tutor é responsável por todas as disciplinas do currículo tornando-se um profissional multitarefa.

Dando continuidade a análise da LDB, no que se refere a formação docente, vemos que o artigo 63 regulamenta os Institutos Superiores de Educação e se verifica no item 01 a disposição de que são “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”( BRASIL, 1996, p. 30).

Diante da Lei é importante analisar conjuntamente a Educação a Distância e a criação do curso normal superior tendo em vista que o formato final acaba sendo o mesmo. Em muitas situações são oferecidas aulas televisionadas nas quais desconsideram-se as discussões e os debates fundamentais para questões atuais postas em educação:

As novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional, para a área da educação, que podemos denominar, de “modelo dos Institutos Superiores de Educação” no qual essa formação embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior “ (SCHEIBE, 2000, p. 54).

Do ponto de vista da reestruturação do capital torna-se fundamental a adequação do profissional ao modelo de trabalho pedagógico que se espera neste momento. É a idéia do profissionalismo restrito a habilitar o “agente” capaz de cuidar “de uma sala de aula”. Em outras palavras, é transferir para os profissionais da educação as novas exigências do mundo do mercado, onde a conquista do “bom emprego” está diretamente relacionada com o grau de escolaridade e das habilidades que possam ser por ele desenvolvidas.

Como analisou Kuenzer (2002) tal concepção de trabalho pedagógico, respondeu e ainda responde às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/ fordismo em três dimensões: técnica, política e comportamental.

Com base nesse conceito inúmeras iniciativas do MEC procuram investir na capacitação e formação de professores. Dentre os programas destacamos o Programa Nacional de Informática na Educação. Em entrevista à revista APRENDE BRASIL o ex-ministro Tarso Genro relata:

Nós queremos uma ampla e qualificada reforma em todo o sistema educacional brasileiro [...] os programas também tem se mostrado um importante instrumento de formação e inclusão digital capacitando professores, técnicos e diretores [...] serão muito os investimentos em 2004 para criar mais de 17 mil vagas em cursos de graduação à distância na área de pedagogia (GENRO, 2004, p. 16-18).

Estabelecer a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, dentro da via da mercantilização, acaba por aliviar os custos que o governo teria com as universidades públicas. E isso implica em menos gastos para a União.

É fundamental, diante das novas demandas, expormos algumas preocupações a respeito da atual formação docente. Entre as questões destacamos: Qual a oferta que está sendo focalizada para os cursos na conjuntura do mundo globalizado? Qual a intenção do governo em formar a sua reserva de mercado no que se refere ao professor?

Para responder a esses questionamentos valemos da análise que para o Estado o que interessa é a reserva de mercado que se constitui em segurança para as políticas de desestabilização das garantias históricas do trabalhador. Isto ocorre na medida em que o excedente de profissional qualificado se sujeita as condições do mercado, recebendo baixos salários e as situações desgastantes de trabalho.

Portanto, ao buscar atender os requisitos expostos, os programas tornam-se apenas treinamento em serviço, não cabe assim, uma ciência do saber construída ao longo da história. Como resultado desses programas, que são muito reduzidos, não permitindo aos professores a utilização de pesquisas durante essa formação que visa somente a titulação:

O desacerto mais comum das ofertas de educação profissional é a de praticar apenas “ensino” ou “mera instrução”. Através de cursos encurtados e simplificados, usando para tanto também o “argumento” contraditório de que o pobre não pode se dar ao luxo de estudar com calma. Aí aparece com crueza total, a impropriedade social do mercado capitalista: reproduz a precariedade educacional em suas pretensas soluções, ao mesmo tempo em que reserva para os ricos as melhores chances (DEMO, 1998, p. 184).

Ainda nesta discussão, o autor considera que os avanços tecnológicos utilizados em educação não podem ser subestimados. Isto significa que a educação a distância é uma “conquista” da humanidade na transmissão do ensino. Por outro lado, não cabe a ela, a transmissão da “educação”, pois o “ambiente humano da educação lhe é essencial”.

Segundo Castro (2001), o trabalho com os programas de formação continuada deveria possibilitar pelo menos três pontos importantes:

- a) Formação do professor voltado para a pesquisa, publicações e espaço para debates que para a ANFOPE , são momentos de produção coletiva de conhecimentos;
- b) Formação do educador oferecendo conhecimento vinculado ao movimento global da sociedade;
- c) formação política, através da qual o professor não toma para o seu individual as questões sociais. Sua prática almeja uma mudança de consciência, mas não descarta as limitações dessa prática.

Ao entendermos que essa modalidade se insere em um contexto global amplo e mundial a atuação do professor não objetiva mais do que desenvolver um trabalho onde se preparam pessoas para os saberes formais, necessários ao mundo atual. Por isso, deverão buscar a construção de competências específicas a serem norteadas por “importantes” *pilares da educação*, como mostra o relatório Delors (UNESCO, 1996, p. 89):

- a) saber fazer: são as práticas e as técnicas que devem ser ensinadas através de treinamento ou da experiência profissional;
- b) saber ser: é a formação do caráter de cada pessoa, esta é capaz de influenciar nas relações de trabalho. Assim, o profissional moderno precisa ser inovador e comunicativo visando a produtividade e a competitividade;

- c) saber agir: é a formação daquele profissional capaz de trabalhar em equipe, resolver problemas e acima de tudo, ser flexível, o que significa realizar vários trabalhos ao mesmo tempo.

Por meio desse receituário os professores acabam por internalizar que o seu papel é formar o novo "cidadão" autônomo, racional, participativo, responsável e flexível. Este princípio, saber fazer, saber ser e saber agir insere-se o conceito de qualidade total em educação, a partir da centralidade no conteúdo, nas habilidades e competências, constituindo, portanto, uma prática flexível.

O acréscimo na capacidade do "capital humano" é uma característica da atual escola capitalista que prepara o homem que alentará o capital. Avaliamos que não há nada menos "humanitário" que a ação pedagógica conservadora, que faz da escola uma fonte de "recursos humanos" para o mercado de trabalho.

Nesta abordagem, o que se pretendeu com a análise do documento da LDB, foi mostrar que ela se constitui em um conjunto de reestruturação educacional que tem a ver com o modelo educacional necessário hoje. Em consonância, as modificações no referido setor buscaram atender as determinações do cenário político e econômico, abrindo possibilidades para a implantação das idéias neoliberais. Conforme já expresso, os documentos que foram elaborados após 1990, trazem esse objetivo e não se restringiu apenas a LDB, mas, também, as leis complementares. É o que abordaremos no próximo item ao analisarmos o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001.

#### **4.4. O Plano Nacional de Educação e as Disposições para a Formação Docente**

A elaboração do Plano Nacional da Educação ocorreu, num período de tempo muito longo, em relação à Constituição de 1988 e a LDB de 1996 que anunciaram a obrigatoriedade do PNE que, desde as primeiras intenções, para a sua elaboração se constitui em um apoio às metas e aos interesses do governo.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Segundo o histórico contido na introdução do documento do PNE, a idéia de um plano para a educação é simultânea a instalação da República. A idéia foi sendo amadurecida a medida que os movimentos em prol

O PNE aprovado em 9 de janeiro de 2001, a partir da redação elaborada pelo deputado Nelson Marchesan na forma da lei 10.172 é um documento que fora anunciado na Constituição de 1988, conforme o artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Para que possamos estabelecer um comparativo entre os dois documentos, ou seja, o PDE e a LDB, o que será proveitoso para a pesquisa em andamento, mostraremos a seguir que na LDB, também consta:

Art.9º- “A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”(BRASIL, 1996, p. 7).

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 encaminhará, ao congresso nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 38).

A idéia expressa nos dois documentos dão margem para a afirmação de que, ao longo dos anos, sobreposto a forma de ser do capital, vemos um fechamento das intenções com relação às modalidades do ensino, priorizando o ensino básico.

Se a década de 1990 traça as diretrizes para a educação básica, os argumentos para a elaboração do PNE, contribuem para que, sistematicamente,

---

da educação se estruturavam; o Manifesto dos Pioneiros pode ser citado como um desses documentos. Sua repercussão foi tanto que resultou na inclusão de um artigo na Constituição de 1934, esse artigo considerava competência da União, fixar o PNE. Consecutivamente, todas as constituições, com exceção da carta de 1937 explicitaram a idéia do plano. Efetivamente o primeiro plano surgiu em 1962 na vigência da LDB 4024 de 1961. Em 1966 e 1967 sofreu revisões. Com a Constituição de 1988 efetivou-se a idéia de um plano a longo prazo, mas agora como força de lei. O artigo 214 contempla essa obrigatoriedade. Em 1996, com a LDB 9394/96 a obrigatoriedade desse plano é retomado, mas agora dentro dos moldes do capitalismo globalizado, ou seja, foi todo planejado seguindo as recomendações da Conferência de Jomtien e Nova Delhi

este documento esteja de acordo com a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Quanto a obrigatoriedade, essa especificidade pode ser encontrada na introdução do PNE:

A obrigatoriedade do PNE esteve presente tanto na Constituição de 88 quanto na LDB. Nesta a elaboração do plano será em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a década da Educação. Estabelece, ainda, que a união encaminhe o Plano ao Congresso Nacional em um ano após a publicação da citada lei com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2000, p. 07).

Não fugindo às regras dos documentos elaborados anteriormente, além de conclamar toda a sociedade civil a participar da reestruturação da educação nacional o documento também vê os problemas da educação do país apenas na falta de qualidade da educação.

Por conseguinte, a formação docente para as séries iniciais passa a ser analisada como o caminho para o desenvolvimento. Isso porque, no Plano Decenal de Educação, encontramos a seguinte afirmação: “[...] as instituições responsáveis em qualificar e formar professores tem se tornado pouco eficaz para produzir a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 59). Tal propósito transfere o problema da educação para a esfera da prática docente sem considerar as demandas da atualidade, advindas do contexto capitalista e que estão presentes no dia-a-dia da escola.

Ainda sobre a formação dos professores e a valorização do magistério o documento em discussão é claro:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldadas quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidade de ensino (BRASIL, 2000, p. 59).

Cria-se uma ambigüidade sobre a função do professor. Formam-se concepções a respeito de sua prática onde os fracassos são analisados no plano individual, levando os profissionais da educação a se frustrarem por não conseguirem “resolver” os problemas das salas que, em sua maioria, estão excessivamente lotadas.

A elaboração do Plano Nacional de Educação pode ser discutida como algo que poderia traçar uma outra consciência para os cursos de formação, não fosse a forma de Lei impregnada de interesses hegemônicos, como se apresenta.

Quanto a sua tardia aprovação, quase extrapolado o prazo previsto na LDB, é preciso ressaltar que essa dependeu da intensidade da crise que afetou o país nos últimos anos. Porém, ao esgotar-se os prazos, os governos foram obrigados a reverem o andamento desse projeto, mesmo sem os resultados tão proclamados pela Constituição de 1988 e na LDB, entre outros anúncios.

Em jornal da Assessoria da UNICAMP, datado de 13/10/2005, encontramos:

E como fica o PNE ( Lei nº 10172 de 10/01/2001), que define metas para a educação dentro do prazo governamental? O que o país conseguiu e não conseguirá de jeito nenhum é agora objeto de discussão no Conselho Nacional de Educação. Seu presidente, Roberto Cláudio Bezerra, diz que até novembro o CNE vai sugerir correções de rumo ao governo, pois “ o plano ficou comprometido pelos vetos, principalmente na área de financiamento”(UNICAMP, 2006, p. 01).

Portanto, um dos maiores contra-sensos do PNE, é que ele acaba por firmar-se como política exclusiva de governo. Não influi na formação, porque realmente não é o propósito final.

Saviani (1997) considera, no caso brasileiro, que essas políticas se caracterizam por políticas “claudicantes” porque combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos a iniciativa privada, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação, pudesse ser transferida para uma etérea boa vontade política de toda a sociedade.

#### **4.5. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: a Quem Interessa essa Discussão?**

Ao dar início a discussão sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aprovada em maio de 2006 através da Resolução CNE nº 1/2006, faz-

se necessário analisá-la em consonância com o momento político e econômico em que a mesma foi elaborada, bem como a concepção de prática educativa que está posta na atualidade. Isto se torna indispensável porque, ao analisarmos a estrutura dos cursos de graduação, em especial a Pedagogia, percebemos que o mesmo está sendo organizado de modo a atender a formação do professor para a capacitação técnica e a função multitarefa:

Ao estabelecer formas adequadas de divisão técnica do trabalho, da mais fragmentada à multitarefa; ao estabelecer os limites de decisão do trabalhador, do mais automatizado ao mais autônomo; ao destruir e reconstruir processos de trabalho que articulam diferentemente padronização e criatividade, os processos de trabalho e as relações sociais vão disciplinando os trabalhadores para que efetivamente contribuam para o processo de valorização do capital (KUENZER, 2002, p. 50).

Como podemos ver, a aprovação das Diretrizes, demonstra uma luta de interesses que é inerente a organização da produção social vigente. Esse contraste de idéias se materializa entre o Conselho Nacional de Educação e as Comissões que buscam romper com a articulação do trabalho pedagógico visto apenas como preparo ou disciplina para a vida social.

De outro modo, a formação ou “adequação” do trabalho do pedagogo às exigências do social acaba por determinar a essa área de ensino uma função transformadora. No entanto:

Temos que apontar os limites do trabalho pedagógico no capitalismo, com o intuito de superar posturas idealistas que têm sido comuns no discurso pedagógico contemporâneo, as quais, embora partam do princípio da determinação das bases materiais, terminam por conferir à pedagogia uma autonomia que ela não têm (KUENZER, 2002, p. 64).

A exposição acima nos possibilita entender que, apesar de se elaborarem discussões no sentido de demonstrar os limites da pedagogia, bem como os limites das diretrizes curriculares a ela pertinentes, a materialidade da forma como está organizada não propicia a todos a apropriação dessas discussões. Isto porque:

Está posto, portanto, para cada época histórica, aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época determinada não se ensina qualquer coisa, um qualquer corpo de saber. Ensina, sim, aquilo que sabe que se deve ensinar (FIGUEIRA, 1995, p. 13).

Por essas razões, a definição para o curso de pedagogia nos últimos anos trilhou um caminho o qual possibilitou a mudança ocorrida na sua forma estrutural. Tal fato pode ser justificado pelos encaminhamentos das políticas, principalmente, após os anos 90 do século XX, mostrado nos capítulos anteriores.

Como várias vezes já reforçamos nesta análise, a LDB foi a primeira de uma série de inovações que fez com que se abrisse outra possibilidade para a formação dos professores das séries iniciais, de forma que, o Curso de Pedagogia passou a não ser mais o lugar exclusivo dessa formação.

Conforme analisa Scheibe (2002), ampliou-se o conhecimento sobre o trabalho do professor, mas no lugar de teorias que pudessem sustentar a realidade social, o que se impôs foram teorias “salvadoras”, prontas para serem aplicadas.

Por outro lado, a multiplicidade dada ao curso, tornou-se um dos fatores que dificultou a elaboração das Diretrizes curriculares a ele referente, principalmente, se considerarmos que, diferente da maioria dos cursos de graduação do país, a Pedagogia não teve suas Diretrizes aprovadas com facilidade e clareza.

As divergências em torno do assunto advêm, justamente, porque várias instâncias se formaram com objetivos ambíguos. De um lado se posiciona o Conselho Nacional de Educação e, de outro, entidades da área educacional, pesquisadores e especialistas que formam comissões em prol da análise das Diretrizes dentre as quais podemos citar a ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, entre outros.

Com relação aos debates que surgiram a partir das discussões das Diretrizes, as comissões que estão envolvidas na defesa da formação de professores podem ser representadas pela seguinte opinião:

No processo de construção das diretrizes curriculares, acontece a cisão entre dois mundos da sociedade brasileira. De um lado, o mundo do sistema que aportado nas políticas de princípios neoliberais, saúda a globalização excludente como sinal

inquestionável de progresso e de pós-modernidade, reafirmando parcerias com organismos internacionais. De outro, o mundo vivido, construído na luta travada desde 1980 pelo Movimento Nacional de Educadores, que propõe a adoção de uma política global de formação e de profissionalização docente (BRZEZINSKI, 2001, p. 2).

Para o CNE, a elaboração das Diretrizes constitui um meio de documentar e atender aos moldes da demanda mundial porque uma proposta de governo representa um momento político que se traduz na forma de Lei. Neste sentido, as Diretrizes firmam toda a legislação anterior vigente no país e, por isso, foram elaboradas em meio a discussões que representaram o interesse tanto das comissões que lutam pela base comum do curso como das forças que pretendem fragmentar as suas estruturas.

Para a ANPED, FORUNDIR, entre outros que se constituem em movimentos dos educadores em favor de uma educação que não reflita apenas as opiniões de um grupo restrito da sociedade, o que importa com a aprovação das Diretrizes não é atender ao interesse do mercado. É nesse ponto que surgem a resistência por parte do MEC/CNE em aceitar as contribuições que são endereçadas pelos educadores, pois, os interesses são contrários.

Para que se construa uma opinião com relação às “novas” Diretrizes, vale lembrar que muitas discussões foram feitas e um longo trajeto se percorreu, desde a definição da Década da Educação projetada no Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 e, posteriormente, legitimado na Lei 9394/96, LDB. Neste caminho foi se delineando o aligeiramento dos cursos, a adequação do mesmo por meio das disposições transitórias, a aprovação dos Institutos Superiores, o curso Normal Superior e a intensa privatização que dificultou a elaboração de uma base comum para o curso.

Ao retrocedermos no tempo, veremos que a Década da Educação foi propícia e demonstrou o poder de imposição das políticas que são orientadas em nível internacional. Em consonância, a formação docente foi cada vez mais assumida como uma política de valorização do capital, atendendo ao critério de privatização. Portanto, é a área de formação um espaço onde cada vez mais o professor estará exposto a uma situação de desqualificação, tanto no referencial teórico quanto a perdas salariais.

Ainda hoje verificamos que muitos professores se submetem a uma tripla jornada de trabalho se estendendo, também, nos finais de semana. Abre-se mão das horas de leitura e pesquisa, porque a materialidade não permite outra oportunidade.

Diante dessa reflexão entendemos como Marx que:

O tempo é o campo de desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc... está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista. É uma simples máquina, fisicamente destroçada [...] para produzir riqueza alheia (MARX, 1987, p. 120).

Afirmamos que historicamente, a subordinação da educação ao capital não ocorreu de modo passivo. Isto se evidenciou no processo de definição das Diretrizes Curriculares, onde os educadores lutaram, e lutam, contra a formação que pretende transformar o trabalho docente em trabalho apenas produtor de “mais valia”. É contra, também, o barateamento dos cursos de formação que não visa um profissional munido de subsídio teórico para entender, no social, o cotidiano da escola. Para o FORUNDIR, este preceito é tomado da seguinte maneira:

Fundamentar a proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pressupõe identificar os pilares sobre os quais se efetua o cotidiano do processo educacional. Dois elementos básicos condicionam sua direção: os conteúdos que caracterizam esse campo científico e os profissionais que lhe dão efetividade, ou seja, a dimensão teórica que lhe dá sustentação e a dimensão prática de seu acontecer. Concebendo a Pedagogia na base do que move o processo educacional no cotidiano, ou seja, o seu fazer situado em contexto de interação de humanos com humanos, essas vertentes são essencialmente integradas e inseparáveis. Essa compreensão aponta, portanto, para uma práxis repleta de intencionalidades que se expressa na conceituação de trabalho voltado para a emancipação profissional e humana de sujeitos (FORUNDIR, 2003, p. 3).

Objetivar tal direção para o Curso é, antes de tudo, revisar o que está firmado em Lei e que, muitas vezes, utiliza a ação docente em benefício das propostas econômicas atuais, porque busca uma formação técnico-profissional em consonância com os interesses do mercado.

Dando continuidade, a pretensão maior desse item é discutir as perdas e conquistas para o Curso de Pedagogia a partir da aprovação das Diretrizes, porque o referido documento pode ser visto como a representação da grande contradição da sociedade capitalista. Torna-se, portanto, uma estratégia da classe hegemônica quando, por meio do CNE, faz concessões a partir das reivindicações das comissões envolvidas com a educação:

Esses ajustes, no entanto, considerados os diferentes interesses intrínsecos a uma sociedade de classes, não se efetivam de forma linear e vertical. O Estado, para efetuar tais adequações, precisa alcançar um mínimo de consenso para efetivar as reformas propostas na sociedade civil. Dessa forma, para consolidar as diretrizes, algumas conquistas são concedidas, mas sob o manto da vitória é preciso perceber as contradições (SCHEIBE, 2006, p. 3).

Nesta perspectiva podemos afirmar que, desde a aprovação do Parecer CNE/CP N° 5/2005, muitas controvérsias foram apontadas a respeito da função do curso de pedagogia. A partir do que se estabeleceu no Art. 14 do referido Parecer que deixava dúvida sobre a formação dos especialistas em educação, as novas mudanças necessárias foram materializadas no Parecer (CNE/CP 3/2006a) que fez a revisão das disposições sobre a formação oferecida e, finalmente, aprova as Diretrizes através da Resolução (CNE/CP N° 1/2006 b).

Registra-se que o objetivo da mesma é sanar qualquer dúvida sobre a função do curso de Pedagogia no que se refere a formação dos Profissionais da educação. Vejamos o texto das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no seu Art. 14:

A Licenciatura em Pedagogia nos termos dos Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no Art. 64, em conformidade com o inciso VIII do Art. 3° da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006 b, p. 5).

Percebe-se que toda proposta elaborada visando modificar a função do curso, só pode ser efetivada considerando o que está legitimado no Art. 64 da Lei 9.394/96. Portanto, as Diretrizes a ele se submetem.

Outro aspecto que merece ser considerado é o que se refere as várias funções atribuídas ao curso de Pedagogia, como podemos observar no Art. 4º das Diretrizes Curriculares:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006 b, p. 20).

Essa abrangência, como analisou Scheibe (2006) pode ser vista como um avanço, porque não limita o professor a docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas, integraliza e tira-o do reducionismo e do tecnicismo que permeia essa formação desde a promulgação da LDB. Porém, o que se questiona é a possibilidade dessa “abertura” acarretar ao professor uma grande carga de atividades extraclasse relacionada a gestão e outros assuntos pedagógicos, que não estão inseridos como complementos na sua remuneração.

Após esta sistematização, um outro ponto que esteve sempre presente nas discussões foi a questão da Carga Horária a ser definida para o Curso. A luta dos componentes das comissões foi no sentido de defender as bases para a aquisição do referencial teórico que poderia ser prejudicado caso, fosse aprovado, um tempo excessivo de prática em detrimento dos fundamentos teóricos.

A partir do que se esperava, no Art. 7º das Diretrizes a carga horária mínima passa a ser de 3.200 horas, as quais serão distribuídas da seguinte maneira: 2.800 horas dedicadas a atividades formativas como assistência as aulas, preparação de seminários, pesquisas, consultas em biblioteca, visitas a instituições, trabalhos em grupo; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado com prioridade na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 100 horas de atividades teórico práticas de aprofundamento em áreas específicas do interesse do aluno.

De alguma forma houve a preocupação das comissões em analisar a questão qualitativa dos cursos oferecidos, principalmente, os que enfatizam uma

concepção conteudista ou mesmo tecnicista, onde o professor transforma-se num “prático”.

Eles “os professores” serão capacitados a aplicar as técnicas que estimulam, por exemplo, a solução de um problema, assegurando a aplicação prática em sala de aula sobre os conceitos vistos e analisados [...]. São técnicas que pressupõem a análise coletiva - com a participação de professores e alunos - das causas e efeitos de uma determinada dificuldade na busca de sua superação (LENARDÃO, 2001, p. 240).

Ao evitar uma tendência tecnicista, contraria-se a necessidade do saber prático do professor, muitas vezes avaliado como condição de superação “imediate” de problemas que são construídos pelo social.

Dessa forma, a ANFOPE (2000), considera a existência de fatores que evidenciam a posição das políticas de mercado na LDB e que foram seguidas nas entrelinhas da “novas Diretrizes” e desta maneira o compreendemos:

- a)- intensificação do processo de ajustes para as políticas, bem como a redução dos recursos por parte do Estado, o que tendencialmente leva a privatização dos cursos;
- b)- através da política orientada pelo Banco Mundial, ocorre a focalização dos recursos para a criação de reforma educativa, a qual prevê entre outras a criação de vários “cursos de Pedagogia” e a substituição de Escolas Normais pelo Curso Normal Superior;
- c)- o reforço ao caráter prático e abrangente da formação.

Em outros termos, decorrente da teoria neoliberal, é o chamado processo de “empregabilidade”. A ocorrência do mesmo se efetiva porque o capital necessita de um profissional bem “qualificado” para se reproduzir. A escola torna-se, ao longo da história, o espaço onde deve ser efetivado o preparo, a capacitação, em suma, deixá-lo pronto para atuar na sociedade.

Outros pontos ainda podem ser analisados, considerando a sua ambigüidade, por isso estão presentes na maioria das pautas dos debates que

estão sendo realizados no interior das comissões e Universidades após a aprovação do documento pertinente a essa discussão. Vejamos o Art. 11º das Diretrizes:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta resolução (BRASIL, 2006, p. 23).

A análise do referido artigo mostra que há uma tendência em transformar o Curso Normal Superior em curso de Pedagogia, mas sobre esse fato podemos nos questionar, até que ponto terão os CNS, transformados em Pedagogia, a mesma estrutura curricular, carga horária e pesquisas que estão postas no tradicional curso de Pedagogia? Além do que, muitas estruturas diferenciadas de curso de formação foram montadas, enquanto se aguardava a proposta das Diretrizes.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a aprovação das diretrizes não é uma polêmica recente. Tanto que, ao ser reexaminada e consolidada no primeiro semestre do corrente ano, levantou muitas discussões sobre a manipulação política que a consolidou.

Visando encerrar essa discussão, gostaríamos de expor que a dificuldade para a elaboração de uma Diretriz para o Curso de Pedagogia é consequência direta dos ajustes do capitalismo que foram sistematizados nas últimas décadas. Ademais, torna-se crucial a elaboração de uma base comum para o curso, considerando que cada tendência pauta-se em uma organização curricular, constituindo vários Cursos de Pedagogia, distintos na estrutura, funções e objetivos. Essa diversidade exigirá, dos envolvidos com a educação, um acompanhamento mais criterioso a respeito da aplicabilidade das normativas exposta nas Diretrizes, enfim, a sua avaliação.

Sabemos ainda que, muitos professores optam, ou tem a oportunidade de participar de uma formação que se fundamente em uma historicidade e no compromisso com a construção de uma “outra” consciência da prática educativa, limitada, mas que tenha objetivos definidos:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser *genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "*forces propres*" como forças *sociais* e quando portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força *política*, somente então se processa a emancipação humana (MARX, S/D, 52).

Reiteramos, por fim, que devemos construir a consciência individual, no sentido de lutarmos, como considerou Veiga (2002, p. 91) "contra forças poderosas" as quais sustentam a sociedade capitalista. É desse individual sistematizado que o coletivo poderá ser investigado, modificado. Esse é o objetivo que deveríamos almejar como função dos cursos de formação de professores quando analisada como um desafio que determinará o futuro da educação básica e, mais profundamente, com o futuro da educação do país, enquanto instrumento de classe.

Por tudo isso, as discussões não se encerram com a aprovação das Diretrizes porque elas representam, também, uma resposta do Estado a necessidade de se criar um consenso, capaz de favorecer a implantação dos ideais da política econômica e, portanto, neoliberal neste estágio do modo de produção capitalista.

## **5. CONCLUSÃO**

Faz-se necessário esclarecer que concluir uma dissertação, significa, apenas o encerramento de alguns tópicos que foram organizados em uma seqüência histórica, a qual dá significação a pesquisa. Isto porque os debates e discussões em torno do assunto não se esgotaram, pelo contrário, serão melhor elucidados se considerarmos o referencial histórico que norteou todo o processo e encaminhamento do estudo.

Dessa forma, é importante a retomada de alguns pontos que até aqui foram expostos, como condição para traçarmos um paralelo entre o passado e o presente, afirmando antecipadamente que a base que deu sustentação ao setor educacional, desde as primeiras intenções de instrução foi o ideal do modo de produção capitalista. É por isso que podemos assinalar as similaridades existentes entre a educação do passado e a que é estruturada hoje.

Com base na organização da pesquisa reportamo-nos, no primeiro capítulo, ao período colonial, onde pode ser constatado a educação e o trabalho dos mestres sendo regidos pelo *Ratio Studiorum*, que se constituía nas regras a serem seguidas por meio dos Jesuítas. Se, de um lado, as bases da Igreja não poderiam ser “abaladas”, a ação dos mestres e o conteúdo trabalhado deveriam ser controlados. Portanto, ousamos afirmar que, conforme ocorreu na colônia, ainda hoje os conteúdos e o trabalho dos professores precisam seguir um modelo posto através do currículo básico e dos ensinamentos contidos nos PCNs.

Com a expulsão dos Jesuítas, percebe-se que as relações capitalistas em educação tornaram-se mais específicas e serão mais intensificadas no Império. De que forma isso foi possível? Partimos da premissa de que toda intenção da classe dominante foi assegurada em Lei e podem ser descritas na seguinte seqüência: primeiramente, a Constituição de 1824 que estruturada no ideário liberal propõe a “educação para todos”. Posteriormente, a Lei de 15 de outubro de 1827 que reforçou o artigo da Constituição o qual propunha escola para todos. Por fim, o ato adicional de 1834 que atribui o ensino primário como responsabilidade das províncias.

Essa tríade de decisões governamentais contribuiu para que se estruturasse um modelo de sociedade e educação condizente com o modo de produção, pois, ao mesmo tempo em que escolas eram criadas e o discurso anunciava o ensino acessível a todos, não havia professor para atender esse setor. Nestes termos é que podemos analisar que a lei representa uma intenção política e, no Império, vemos essa intenção se expor claramente a partir da diversidade que se criou entre o que estava garantido em lei e as condições para aplicação de tais garantias.

Neste contexto, a saída para os problemas educacionais foi anunciada na forma de método Lancaster que significou a adequação da educação às necessidades daquele momento, trazendo para o plano individual da ação do professor e a responsabilidade por aproximadamente 500 alunos em cada turma. Seria a solução mais aparente, rápida e barata para o ensino.

Esta série de encaminhamentos, dada pelos governos, comprova que é interesse dos mesmos fazer com que as diretrizes para a educação sejam elaboradas de modo a atender os interesses de uma determinada classe. Assim

sendo, as políticas foram e, ainda são organizadas e direcionadas para a escola, que nem sempre possuem a estrutura para recebê-las. Desse modo, ocorrem “de cima para baixo” no que se refere a educação.

Mostramos, ainda, a criação da primeira Escola Normal, destinada a formação de docente para atuar nas séries iniciais, sendo que esse processo buscou atender a adequação dos gastos e recursos que seriam disponíveis ao ensino básico. Outro aspecto é que na tentativa de organizar o ensino e a busca pela modernização, a criação da Escola Normal pode ser considerada a expressão das mudanças que estavam ocorrendo no social e econômico as quais possibilitaram a escolarização da formação docente. Distante do anunciado, as referidas escolas foram legadas as províncias que não tinham condição, econômica para a manutenção das mesmas. Como resultado direto, viu-se a pouca duração que elas apresentavam. De qualquer modo, foi o único meio para a formação disponível nas Províncias que, em sua maioria, não contava com recursos para manutenção das mesmas. A descrição do contexto histórico em que foram criadas as Escolas Normais, demonstrou que a educação se constituiu, ao longo da história, em uma “saída” para os conflitos sociais. Há que se refletir que, também, na atualidade, como no Império a educação se constituiu em campo fecundo aos ideais da classe hegemônica.

Adentrando no período da Primeira República, procuramos mostrar que esta herda do Império uma grande desestruturação em relação a formação do professor. Isto porque cada Província, elevada a Estado, possuía uma particularidade política e econômica. As Escolas Normais espalhadas por todo o país se formavam de modo diversificado. Ademais, a passagem do Império para a República não rompeu com o formato da política anterior. Sua estrutura representada pela conhecida política “café com leite” e pelo “voto de cabresto” demonstrava o poder político e econômico do período.

Contudo, após 1930, houve, efetivamente, uma organização, tanto do Estado como do setor educacional, devido às condições econômicas que se apontavam para a sociedade brasileira, a partir dos acordos feitos entre o Brasil e os Estados Unidos. Em educação a palavra de ordem era erradicação do analfabetismo porque seria preciso preparar o trabalhador urbano para o “novo” mercado de trabalho. Neste cenário, a criação do Curso de Pedagogia procurou

atender a necessidade de profissionais para a área técnica. Portanto, o curso em discussão vai sendo moldado conforme as necessidades econômicas.

Como afirmamos no decorrer dessa pesquisa, a Lei é a representação de um momento histórico, por isso, a Lei Orgânica de 1946, significou a tentativa de se estabelecer uma base comum para os cursos de formação, até porque o momento político exigia um maior controle ideológico, principalmente, através da educação. Além disso, reforçou o caráter prático do trabalho docente.

Dando continuidade, se preparava o modelo tecnicista em educação devido ao aumento da exigência do trabalhador “qualificado”. Esse processo foi reforçado pela Legislação no início de 1970. Portanto, a Lei 5692/71 nasceu do contexto de desgaste da Escola Nova que não atingira o esperado para a “qualidade do Ensino”. Podemos afirmar que o século XX foi marcado por tentativas de mudança na estrutura do ensino, mas as bases capitalistas continuaram inabaláveis.

Nesta perspectiva, a partir de 1970, o tecnicismo ganhou ênfase no processo de aprendizagem que visava a eficiência e a produtividade, entendidas como critérios para a qualidade educacional que deveria atender a exigência da profissionalização. Para o momento econômico, importava um 2º grau com caráter de terminalidade que diminuísse a procura pelo ensino superior e, neste sentido, a mudança ocorrida na funcionalidade da Escola Normal, expôs esse objetivo porque, a partir da Lei 5692/71, ao professor para atuar nas séries iniciais bastaria a habilitação do Magistério em nível de 2º grau.

No segundo capítulo, tomamos como ponto de partida a década de 1970, mas não mais nas especificidades da Lei, mas como representação de um outro momento do modo de produção capitalista, pois, entender a formação do professor, tal como se apresenta hoje, só é possível pela produção e reprodução do social. Em decorrência, mostramos que a globalização, apesar do discurso que a reproduz como um grande feito para a humanidade, não se constitui em um processo que visou amenizar as condições de desigualdades entre os países, mas sim, uma forma de expor modelos a serem seguidos por todos os segmentos. Em outras palavras, é a representação da crise do capital que necessita se manter.

Como foi possível a estruturação de um projeto tão ambicioso para o capital? Apontamos que a criação do Banco Mundial representou a financeirização desse ideal aliado, ainda, com a investida neoliberal adotada mais intensamente, pela Inglaterra e Estados Unidos.

A partir desse aspecto, as políticas passam a ser definidas, mais radicalmente, com o objetivo de cortar os gastos nos mais variados setores. A intensidade com que se estabeleceu os ideais da política neoliberal demonstra a sutileza e, ao mesmo tempo, perspicácia do poder econômico nesta sociedade. De outra forma, os meios de comunicação podem ser descritos como um grande aliado desse processo, porque, para a política determinante da atualidade é imprescindível investir em propagandas deslumbrantes, chamativas e que, em sua maioria, objetiva a submissão de toda a sociedade. Afirmamos, ainda, tem sido muito eficiente essa política.

Após a década de 1990 intensifica-se a elaboração de programas assistenciais, os quais estariam sob a responsabilidade da sociedade. Como denominar esse processo? descentralização? despolitização? Podemos afirmar que consiste em um conjunto de fatores que não são isolados. São forças capitalistas, que tentam responder a sucessivas crises desse sistema. Uma das estratégias pertinentes a esse processo é que os programas são elaborados e gerenciados pelo Estado, mas, a sua aplicação cabe a sociedade. Por mais contraditório que pareça aos olhos da análise, o olhar do senso comum não pode detectar essa trama que, nas suas entrelinhas, se constituem em “política de controle de revolta dos pobres”, porque os tornam totalmente dependentes da ação “protetora” dos governantes.

Outro aspecto a ser considerado é que com a mesma intensidade com que se estabeleceu a mudança no econômico, mudou-se também o setor social no qual a educação está inserida. Neste sentido, Jomtien e Nova Delhi constituíram-se em importante estratégia, visando homogeneizar o modelo de ensino a ser seguido por todos. Para que se efetivasse o objetivo proposto participaram do referido evento os nove países mais populosos do mundo, já citados. Mas porque eles foram convocados? Com certeza, foram considerados os aspectos de precariedade dos mesmos, o que facilitaria a monopolização por parte dos organismos internacionais ou dos países hegemônicos.

Por fim, após termos buscado a gênese da formação docente no Brasil e demonstrado as mudanças ocorridas na estrutura da sociedade, chega-se ao terceiro e último capítulo, objetivando expor a materialização de todo contexto norteador da política em educação, bem como a forma presencial dos projetos capitalistas, representados pelo neoliberalismo no dia a dia de todos os homens e na determinação de outras possibilidades para a formação docente, às vezes postas, de forma imperceptível. Diríamos mesmo que, o terceiro capítulo, pretendeu aproximar a teoria do capital à sua prática.

Para compreender o referido processo julgamos que, primeiramente, seria necessário analisar a reforma do Estado brasileiro naquilo que apresentou de mais peculiar, ou seja, a forma de entender a crise da sociedade na década de 1990. Assim, podemos dizer que, para o governo daquele período, a crise seria uma crise fiscal e não da organização do modo de produção capitalista. Para a população, em geral, as mudanças ocorreram conforme o prometido na mídia, através da aparente alteração do quadro de precariedade do país. Dessa forma, o que mudou foi a maneira de gerenciar e administrar, principalmente, a educação, pois, o capitalismo continuou impondo suas regras.

Porém, para o Estado burguês, qual a condição para legitimar seus propósitos? Para responder a essa questão tomamos a liberdade de novamente repetir a frase já citada, “a Lei vem legitimar um momento político”. Portanto, mostramos no decorrer do capítulo, aqui referido, que a elaboração das Leis, após 1990, demonstraram mais claramente esse objetivo, os quais refletem diretamente na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto da Lei, reportando-se ao que foi determinado na Conferência Mundial de Educação para Todos, estipulou a década da Educação que se efetivou no Plano Decenal de Educação para Todos. O prazo determinado seria 10 anos, posto como suficiente para marcar um modelo, um formato em todos os setores.

A formação dos professores para as séries iniciais estaria inscrita nesse prazo que, após a promulgação da Lei 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou, nas disposições transitórias, um período de 10 anos para que todos os professores estivessem “munidos” de seus

diplomas. Foi a partir da Lei que se garantiu uma maior mercantilização dos cursos.

Outro aspecto mostrado, foi a estratégia posta na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, ao construir um segmento em seu texto que retirava do Curso de Pedagogia a exclusividade na formação de professores através dos Institutos Superiores de Educação, Curso Normal Superior, entre outros. Para o capital, essas estratégias nas mudanças do curso são fundamentais, uma vez que a materialidade não propicia a efetivação das discussões em educação. Portanto, o conhecimento necessita estar a serviço de uma classe e mistificar as consciências dos que estão fora do processo social.

Outro aspecto, decorrente da sucessão de mudanças ocasionadas aos cursos de formação a partir do determinado em Lei é o fortalecimento do setor privado em detrimento do setor público posto como incapaz de atender as necessidades dos “cidadãos”. No entanto, a intenção primeira é gerar lucro às instituições que cobram, e caro, pelos serviços na área da educação tornando o setor público cada vez mais desacreditado.

Ao mesmo tempo em que a ação do professor é posta como capaz de “fazer a sociedade funcionar” de acordo com os objetivos do Estado, a sua formação não pode visar um abrangente campo de pesquisa e debates. Quanto mais fragmentado for esse processo, mais se concretiza a luta de classes inerente ao capital.

Por todos os motivos, até aqui expostos, é que nos propomos em fechar a discussão com o tema das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, no sentido de confirmar que, a luta histórica por meio da qual a educação pode ser um instrumento ideológico, não se perdeu com tempo, mas está presente nas discussões atuais. Tal processo se materializa, entre outros aspectos pertinentes às Diretrizes, através da demora na sua aprovação o que demonstrou que os objetivos propostos pela classe hegemônica e os educadores que lutam em defesa da educação, são bem diferentes.

Para a organização econômica atual interessa a descontinuidade no processo de formação e a falta de uma base comum. Como vimos, no primeiro capítulo, esse processo esteve presente no período Imperial, onde as Escolas Normais não contavam com uma base comum que lhe dessem sustentação e isso

demonstra que o capitalismo ainda traz o mesmo princípio. Para o segundo interessado, ou seja, as comissões de educadores que defendem a educação como um campo de formação humana, há que se criar uma base a ser seguida na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, porque o que importa é a formação pautada na pesquisa e não somente no saber prático, funcional e imediato.

Frente aos debates, as Diretrizes foram aprovadas, mas há que se esclarecer que não se constituiu em conquista plena para os professores. Isto porque elas devem ser vistas antes de tudo, como uma estratégia do poder hegemônico que, para conseguir impor os seus objetivos precisa ceder, fazer concessões e deixar ganhar o “outro lado”, mesmo que não seja de forma completa.

Pelos motivos expostos até aqui, é que consideramos não se ter esgotado as discussões a respeito das políticas para a formação docente para as séries iniciais. Isto porque as referidas políticas são sistematizadas visando atender as necessidades do contexto o qual estão inseridas. Este fator é o que determina a durabilidade e viabilidade das mesmas.

Como não poderíamos deixar de reiterar a situação em que se encontra o setor aqui discutido, inserido na sociedade capitalista, não deve ser motivo para que se encerrem as lutas ou as discussões, porque necessitamos de uma formação de professores voltada para a pesquisa e para o entendimento das questões que norteiam a educação atual. Grandiosas são as forças com as quais nos defrontamos e que, mostrarão nossa limitação frente aos desafios. Porém, entender as limitações já é uma conquista para os que acreditam na construção de uma educação que almeje, preferencialmente, a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela da S. A formação dos profissionais da educação básica no curso de pedagogia. In: **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** AGUIAR, Márcia Ângela da S. e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). São Paulo: Papyrus, 2002.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Giovanni. Internet: Arcabouço midiático na era da financeirização. **Revista Novos Rumos**. Instituto Astrojildo Pereira, ano 15, nº 32, 2000

\_\_\_\_\_. **Dimensões da globalização.** O capital e suas contradições. Londrina PR: Práxis, 2001.

ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ANCHIETA, J. In: **Cartas:** informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE (2000). **Documentos finais do VI, IX,X Encontros Nacionais pela Formação dos Profissionais da Educação.** Belo Horizonte, 1992, 1998 e 2000.

ARISTÓTELES. **Política.** Trad. de Mario da Gama Kury: Brasília: Universitária de Brasília, 1985.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** 5ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación.** Washington: World Bank, 1995.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre o desenvolvimento Mundial 1997.** O Estado num mundo em transformação. Washington: World Bank, 1997.

BARROS, Henrique.M. de e BAILEY, Michael. **Para compreender e dialogar com os organismos internacionais:** Um guia sobre o Banco Mundial no Brasil e no mundo. Instituto de Estudos Sócio-Econômicos. Brasília /DF. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A Declaração de Nova Delhi**. Brasília, DF: MEC, 1993 a.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993 b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal/ 1988.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL (1996) LDB- Lei 9.394/96. **Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Câmara de Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 133/2001. **Esclarece quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2001. Disponível em [www.Mec.Gov.br](http://www.Mec.Gov.br). Acesso em 03/04/2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2005. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso em 02/01/2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 3/2006. **Constitui em reexame do parecer CNE/CP nº 5/2005**. Brasília, 2006a. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 22/02/2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2006b. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 20/05/2006.

BRIZA, Lucita. Anísio Teixeira, o defensor da escola pública. In: **Revista Nova Escola**. N. 178, p. 26, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. **Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, realizada no Conselho Nacional de Educação, Brasília, 23/04/2001**. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 02/04/2006.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor para o início da escolarização**. São Paulo: UCG/SE, 1987.

CALMON, Pedro. **Espírito da sociedade colonial**. v. XI. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1935.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1999.

CASTRO, Marta Luz Sisson. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções. In: WITTMANN, Lauro Carlos(Org). **Políticas e gestão da educação**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mundialização: o capital financeiro no comando**. **Outubro**, São Paulo, nº 5, p. 7-28, 2001.

\_\_\_\_\_. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org) **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-251.

COSTA, Emília Viotti. Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC-Usaid. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, Maria C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CROISSET, Alfred. **As necessidades da democracia em matéria de educação**. In: \_\_\_\_\_ L'education de la democratie. **Paris: Félix Alcan, 1903**.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia a era Vargas. Rio De Janeiro: Brasiliense, 1980.

CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: nova fronteira, 1982.

DANTAS, José. **Estudos da história do Brasil - Império e República**. São Paulo: Ed. Moderna, 1979.

DAMIS, Olga T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: Uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos A; AMARAL, Ana L. (Org.) **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

DAVIES, Nicholas. **O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua?** Campinas, nº .86, 2004. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: abril de 2004.

DEITOS, Roberto Antonio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, Francis Mary G. (Orgs.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. Política social do conhecimento e educação. In: **RBPAE**. V. 14, nº 2, jul./dez. 1998.

DUARTE, Newton. Porque é necessário uma análise crítica marxista do Construtivismo. In: SAVIANI, Dermeval (Org). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FIORI, José Luiz. **O cosmopolitismo de cócoras**. In: Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 77, Dezembro de 2001a.

\_\_\_\_\_. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e políticas públicas.** In: FIORI, José Luis. Os **moedeiros falsos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso Brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

FORUNDIR. Minuta de propostas decorrentes de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUNDIR- Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, aprovada no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/ RS- dezembro de 2003., **O Curso de Graduação em Pedagogia no Contexto Atual.** Disponível em [www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br). Acesso em 26/03/2006.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. In: **Revista Intermeio,** Campo Grande. MS, v. 1, n. 1, p. 1-104, 1995.

FILHO, Geraldo Francisco. **A educação brasileira no contexto histórico.** São Paulo: Editora Alínea, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo.(Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENRO, Tarso. O desafio da Reforma do Sistema Educacional Brasileiro. In: **Revista Aprende Brasil.** Curitiba, nº 02, novembro, p. 16-18, 2004.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: MICHAEL, W. Apple; GENTILI, Pablo(Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

GÓES, Moacyr de. Educação popular versus escola pública. In: CUNHA, Luiz (Org). **Escola pública, escola particular**: a democratização do ensino. São Paulo: Cortez, 1986.

HAYEK, Friedrich. V. **O caminho da servidão**. R.J: Instituto Liberal, 1987.

HELD, David e MACGREW, Antony. Nações divididas, mundo desregrado. In: HELD, David e MACGREW, Antony. **Prós e contras da Globalização**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida: Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). São Paulo: Papyrus, 2002.

LEITE, Serafim. **Nóbrega e a fundação de São Paulo**: Porto, Lisboa, 1953.

LENARDÃO. Edmilson. Gestão e autonomia escolar: a consolidação de discursos e práticas norteadas pelas agências multilaterais na formação de professores do Estado do Paraná. In: NOGUEIRA, Francis Mary G. (Org). **Estado e políticas públicas no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

LÊNIN, Vladimir (1870-1924) **O Imperialismo**: fase superior do capitalismo. São Paulo: Global, 1987.

MACHADO, Maria C. Gomes. **Rui Barbosa**: Pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação casa de Rui Barbosa. 2002.

MADUREIRA, J.M. **A liberdade dos índios**. A companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados. São Paulo, 1929.

MARRAMAO, Giacomo. Paradoxos do Universalismo. Indivíduo e comunidade na idade global. In: VIGEVANI, Tullo (Org.). **Liberalismo e Socialismo**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: **O capital**. São Paulo: DIFEL, 1982. 1.1, v. 2. 2.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo, Editora Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, (S/D).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. Manifesto de lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [19--]. V. 1.

\_\_\_\_\_. Salário, preço e lucro. In: **Os Pensadores**: São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MAZZUCHELLI, Frederico. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo, ed: Companhia ed. Nacional. V-I.

\_\_\_\_\_. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil( 1850-1887) . São Paulo: companhia ed. Nacional. V. II.

MONFREDINI, Ivanise. Reforma do Estado e da educação no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de resumo do VII Congresso Paulista sobre Formação de Educadores. Modos de ser Educador**: Artes e técnicas - Ciências e Políticas. São Paulo, UNESP, 2005.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MACNAMARA, R. Equidad social y crecimiento econômico. México, El mercado de valores, n.41 out.1972, p. 1064-72. In: FONSECA.M. **O Banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo**: evidências do caso brasileiro, 2003.

NAGEL, Lízia H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F.M.G (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**: Conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa - Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NETO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org) **Estado e políticas Sociais: Brasil-Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE-2003.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**, 1549-1560. São Paulo: EDUSP, 1988.

NOGUEIRA, F.M.G. (Org) **Estado e políticas públicas no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

PETRAS, James. **Brasil de Cardoso**. A desapropriação do país. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA. Selma Garrido. **Pedagogia**: Sobre Diretrizes Curriculares. XVI Encontro Nacional do FORUNDIR, realizado na Chapada dos Guimarães - MT em julho de 2004. Disponível em [www.prograd.ufes.br](http://www.prograd.ufes.br). Acesso em 23/10/2005.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Aparecida Marcianinha. Neoliberalismo: Gênese e Expansão. **Cadernos de Apoio ao Ensino**, Maringá, nº 10, p. 25-36 abr.2001.

\_\_\_\_\_. **Globalização e as novas exigências à educação**. Tese (doutorado) Marília, 2001.

PRADO JR., Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

RAINHO, João Marcos. Coisa de louco. In: **Revista Nova Escola**: Abril cultural, São Paulo, Fevereiro de 2001.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas, S.P: Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A; AMARAL, Ana Lucia. **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **O curso de pedagogia em Santa Catarina: gênese, expansão e perspectivas atuais**. Tema apresentado na mesa redonda do VI encontro da ANPED SUL, realizado em Santa Maria RS de 7 a 11 de junho de 2006.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. In: **Revista brasileira de educação**. (1997) nº 10, 1999.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

SOUZA, Nilson Araújo. **O colapso do neoliberalismo**. São Paulo: Global, 1995.

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

STRAUSS, Luis Renato. Aprovado parecer que dispensa professor de ter grau universitário. In: **Folha on Line**. São Paulo, 2003. Disponível em: [www.abmes.org.br](http://www.abmes.org.br). Acesso em 1 de agosto de 2003

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 61-88, ano 2000.

\_\_\_\_\_. **Contribuição para o estudo da escola normal brasileira**. São Paulo: USP, 1969.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

UNICAMP. **Assessoria de comunicação e imprensa** (jornal do Brasil-opinião). Disponível em [www.unicamp.br](http://www.unicamp.br). Acesso em 23/03/2006.

VALENTE, Nelson. **História da educação**: aspectos históricos e legais. São Paulo: EDICON, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANEXOS

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO PLENO**  
**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.**

*Institui Diretriz Curricular Nacional para o  
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

**Art. 1º** A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

**Art. 2º** As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

**§ 1º** Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

**§ 2º** O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

**Art. 3º** O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

**Art. 4º** O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

**Art. 5º** O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

**I** - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

**II** - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

**III** - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

**IV** - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

**V** - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

**VI** - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

**VII** - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

**VIII** - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

**IX** - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

**X** - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

**XI** - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

**XII** - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

**XIII** - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

**XIV** - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

**XV** - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

**XVI** - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

**§ 1º** No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

**§ 2º** As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

**Art. 6º** A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

**d)** utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

**e)** aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

**f)** realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

**g)** planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

**h)** estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

**i)** decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

**j)** estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

**k)** atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

**l)** estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

**II** - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

**a)** investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

**b)** avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

**c)** estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

**III** - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

**a)** seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

**b)** atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

a) atividades de comunicação e expressão cultural.

**Art. 7º** O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

**Art. 8º** Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e

na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

**III** - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

**IV** - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

**a)** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

**b)** nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

**c)** na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

**d)** na Educação de Jovens e Adultos;

**e)** na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; em reuniões de formação pedagógica.

**Art. 9º** Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

**Art. 10.** As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

**Art. 11.** As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

**§ 1º** O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

**§ 2º** O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

**§ 3º** As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

**§ 4º** As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

**Art. 12.** Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

**Art. 13.** A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

**Art. 14.** A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

**Art. 15.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente do Conselho Nacional de Educação