

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOCEMARA TRICHES

**ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS E CURSO DE
PEDAGOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO EM
TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina, para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof^ª. Dra. Olinda
Evangelista

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

T823o Triches, Jocemara
Organizações multilaterais e curso de pedagogia
[dissertação] : a construção de um consenso em torno da
formação de professores / Jocemara Triches ; orientadora,
Olinda Evangelista. - Florianópolis, SC, 2010.
218 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências e apêndices

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Professores -
Formação. 5. Organizações multilaterais. I. Evangelista,
Olinda. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, especialmente, minha mãe, Antônia Delaide Bazotti – pessoa que mais amo na vida e minha referência de mulher guerreira –; às famílias da qual faço parte, Triches e Santos, e a cinco pessoas, em especial, que me iniciaram na vida acadêmica, acreditaram no meu potencial, abriram o caminho e me acompanharam para que eu chegasse nesse momento: Natalina Triches (Mana), Almir Sandro Rodrigues (Filó), Altair Ireno dos Santos, Professor Dr. Paulo Meksenas (*in Memoriam*) e Professora Dra. Olinda Evangelista. A vocês, minha gratidão e carinho especial.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Olinda Evangelista, minha referência de professora, pesquisadora, orientadora e pessoa. Não tenho palavras para agradecer tudo que fez e me ensinou desde a graduação em Pedagogia.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente àqueles de quem fui aluna, pelo seu trabalho sério, comprometido com a educação, com uma sólida formação teórica e com um projeto de sociedade que não seja esse da exploração e da alienação dos sujeitos históricos.

Às professoras Eneida Oto Shiroma, Maria Helena Michels, Rosalba Garcia, Suze Scalcon, Roselane Campos e Patrícia Torriglia, pelos ensinamentos, apoio, incentivo e carinho.

Às Professoras da Banca de qualificação e defesa – Olgaíses Maués, Maria Helena Michels, e Marilda Rodrigues – pelas considerações, contribuições e leitura cuidadosa e criteriosa com a minha dissertação.

A todos os integrantes do Grupo de Estudo de Política Educacional e Trabalho (GEPETO), que de forma direta e indireta foram fundamentais para minha formação enquanto pesquisadora iniciante.

Às minhas colegas e amigas de linha de pesquisa e de turma de mestrado (2008.2) com quem compartilhei horas de estudos, de dúvidas, de discussões, de alegrias, de angústias e de crescimento intelectual: Bianca C. S. Souza, Cléia Demétrio Pereira, Graziela M^a B. López, Kátia de C. Lopez, Luana Bergmann e Patrycia Byanca Furtado.

Aos amigos e amigas que fiz durante o mestrado, Andréia Berlatto, Juliana Poroloniczak, Juliana Schenato, Valéria B. Mattos, Érico Ribas Machado e Fabiano Santos, com quem aprendi muito e compartilhei momentos de aprendizagem, de dúvidas, de estudo, de festa e de conversas descomprometidas.

A Antonio Carlos Pereira, Daiana Cunha, Mara Cristina Schneider, Juliana Achcar, Liliane de Castro e Renato Cigerza, por terem me ajudado nessa reta final do mestrado na parte de revisão e formatação.

Ademais, como amigos e amigas que são, me ajudaram com muito apoio e incentivo.

Ao CNPq pelo financiamento que possibilitou a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos meus familiares pelo carinho, força, boas energias, apoio e compreensão durante todo esse processo. Não posso deixar de mencionar minha gratidão a Altair Ireno dos Santos, meu companheiro, Seu Ireno dos Santos e Dona Algemira de Jesus Cavalheiro, meu sogro e sogra, por terem me adotado e me cuidado sempre com carinho e ternura.

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar a presença de diretrizes oriundas de Organizações Multilaterais (OM) nas políticas de formação docente no Brasil, especialmente na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, efetivadas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006. A mudança empenhada no Curso de Pedagogia faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado, iniciadas na década de 1990, tendo em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista neoliberal que exigem profissionais polivalentes e flexíveis para o mercado, para a manutenção do controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida. Nesse processo, a educação, a escola e os professores são vistos como elementos estratégicos, pois sobre eles são colocadas a origem e as soluções dos problemas sociais e econômicos. Para tanto, faz-se necessário reconvertê-los por intermédio de um conjunto de reformas da formação e profissionalização docente. Tais mudanças têm se consolidado mediante a consecução de um consenso em torno de uma “agenda globalmente estruturada para educação”, segundo expressão de Dale (2004), na América Latina e Caribe, com papel ativo de Organizações Multilaterais e do Brasil. O recorte temporal cobre o interregno que vai de 1996 a 2008, duas datas marcantes envolvendo o Curso de Pedagogia. Três procedimentos metodológicos foram encaminhados na pesquisa: levantamento e análise da produção acadêmica na área da educação, entre 1996 e 2008, tematizando-se a relação entre formação de professores no Curso e Organizações Multilaterais; levantamento e análise da documentação voltada para a formação de professores oriunda das Organizações, identificando-se as características do professor proposto; cotejamento dos dados coligidos com os recolhidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, principalmente aqueles referentes à docência. Concluímos que na documentação examinada o professor assume um lugar privilegiado, constituindo-se como protagonista da reforma. Evidenciamos que o que não está explicitado é que este sujeito configura-se como um *superprofessor* – multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor. Contraditoriamente, ao assumir as características de *superprofessor* ele é constituído como professor-*instrumento*, por meio do qual a reforma se realizaria. Concluímos, ademais, que vários elementos das Diretrizes

convergem com os propostos por Organizações Multilaterais, como: os conteúdos da formação; a noção de competência profissional; os campos de atuação; a configuração da gestão e da pesquisa e a ênfase na prática, na aprendizagem, nos alunos, na educação para a tolerância e na avaliação. Essa junção corrobora para a constituição do alargamento do conceito de docência e gestão e *restrição* da formação teórica e do tempo de formação que, por conseqüência, pode levar à desintelectualização dos professores e à desconfiguração do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Política Educacional – 1996-2008. Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Organizações Multilaterais.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the presence of guidelines coming from Multilateral Organizations (MO) in the formation of teachers in Brazil, specially in the definition of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course, established by the CNE/CP n. 1/2006 Resolution. The changes made in the Pedagogy Course is part of a larger set of reforms from the State, beginning in the decade of 1990, seeking adaptations to the new demands of the neoliberal capitalist society that demands malleables and polyvalent professionals, for the maintenance of the society control so the bourgeoisie hegemony is guaranteed. In this process, the education, the school and the teachers are seen as strategic elements, because they are considered the origin and the solution of the social and economic problems. For so, it's necessary to reconvert them through a set of reforms on forming and professionalizing teachers. These changes have been consolidated through the achievement of a consensus about a "global structured agenda for the education", as Dale's expression (2004), in Latin America and Caribbean, with the active roles of Multilateral Organizations and Brazil. The temporal piece covers the time from 1996 to 2008, two important dates for the Pedagogy Course. Three methodological procedures were used in the research: data collection and analysis of the academic production in the education field, between 1996 and 2008, thematising the relation between the graduation of teachers from the Pedagogy Course and Multilateral Organizations; data collection and analysis of the documents towards the graduation of teachers from the Organizations, identifying the characteristics from the proposed teacher; analysis of the data collected in the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course, specially those referred to the teachers. We concluded that in the documents examined the teacher takes a privileged spot, being the protagonist of the reform. It was noticed that what is not explicit is that this person takes a role as a *super*-teacher – multifunctional, polyvalent, responsible, malleable, technology lover, inclusive, tolerant, learner throughout life and, above all, without critics to the determinations of his own condition as a teacher. On the contrary, as he takes the role as the *super*-teacher he is taken as a *teacher-instrument*, through where the reform would happen. We concluded, in addition, that many of the elements from the Guidelines meet the ones proposed by Multilateral Organizations as: the training material, the sense of professional competence; the performing field, the configuration of management and research and the emphasis in practice, in the learning process, in the

students, in the education for the tolerance and in the evaluation. This gathering collaborates in broadening the meaning of teachers and management and *restriction* of the academic formation and the time of graduation, that in consequence can diminish the intellectual of teachers and unshape the Pedagogy Course.

Key-Words: Educational Policy – 1996-2008. Teachers Formation. Pedagogy Course. Multilateral Organizations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –	Representação síntese do perfil do <i>super-</i> professor nas DCNP e na documentação das OM	209
-----------------------	--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Teses de doutorado em educação por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 1996-2007	64
Quadro 2 –	Dissertações de mestrado em educação, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 1996-2007	65
Quadro 3 –	Artigos acadêmicos da área da educação, por periódico, autor e seu vínculo institucional, Brasil, 1996-2008	68
Quadro 4 –	Instituições e programas internacionais/multilaterais referidos nos textos selecionados, 1996-2008	85
Quadro 5 –	Relação dos textos selecionados vinculados a OEI sobre formação e profissionalização de professores, entre 1996-2008	101
Quadro 6 –	Relação dos textos selecionados vinculados a UNESCO sobre formação e profissionalização de professores, entre 1996-2008	103
Quadro 7 –	Textos selecionados vinculados à UNESCO e parceiros sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008	105
Quadro 8 –	Artigos selecionados em periódico de Organizações Multilaterais sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008	107
Quadro 9 –	Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010	109
Quadro 10 –	Eventos promovidos por OM citados nos documentos pesquisados, 1996-2008	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e Dissertações da área da educação, Banco de Teses da CAPES, por verbetes, sem e após triagens, Brasil, 1996-2007	269
Tabela 2 – Trabalhos acadêmicos selecionados, por tipo de material, Brasil, 1996-2008	271

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSE – Associação Campograndense de Supervisores Escolares
AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para Educação
AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AL – América Latina
ALC – América Latina e Caribe
AMISP – Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
AOERGS – Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul
APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
ASEAL – Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas
ASESC – Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina
ASSERS – Associação dos Supervisores da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BR – Brasil
CAMP – Campinas
CAPES – Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CE – Ceará
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEFP – Comissão de Especialistas de Formação de Professores
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES – Câmara de Ensino Superior
Cf – Conforme
CFE – Conselho Federal de Educação
CIE – Comissão Interamericana de Educação

CINDE – Cooperação de Investigação para o Desenvolvimento
CMOPE – Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Curso Normal Superior
CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
COC – Editora COC Empreendimentos Culturais Ltda
CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
Conf. – Conferência
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CPC – Colégio de Professores do Chile
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPe – Curso de Pedagogia
CPP – Centro do Professorado Paulista
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
Dez. – Dezembro
DF – Distrito Federal
Doc. – Documento
DOU – Diário Oficial da União
EBRAP – Escola Brasileira de Professores
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPT – Educação para Todos
EUA – Estados Unidos
ExNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes do Curso de Pedagogia
FC – Fundação Chile
FCC – Fundação Carlos Chagas
FENERSE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais
FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI – Fundo Monetário Internacional
FONEP – Fórum Nacional das Entidades da Pedagogia

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GEQ – Gestão Escolar de Qualidade
GO – Goiás
GT – Grupo de Trabalho
GTD – Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
IAD – *Inter-American Dialogue*
IDEAS – Fundação Instituto de Estudo e Ação Social
IE – Internacional da Educação
IEA – *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement*
IES – Instituições de Ensino Superior
IIEP – Instituto Internacional de Planejamento da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERGOV. – Intergovernamental
ISE – Instituto Superior de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Maranhão
ME – Ministério de Educação
MEC – Ministério da Educação brasileiro
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MG – Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OLPP – Observatório Latino-americano de Políticas Públicas
OM – Organizações Multilaterais
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
Org. – Organizador
PAHE – Plano de Ação Hemisférico de Educação
PC – Plano de Cooperação da Organização dos Estados Ibero-Americanos
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PE – Pernambuco
PHE – Plano Hemisférico de Educação da Organização dos Estados Americanos
PIBIC – Pesquisa de Iniciação Científica
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE – Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe
PR – Paraná
PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRELAC – Projeto Regional de Educação para América Lática e Caribe
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PROFISSIO. – Profissionalização
Prof. – Professores
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC – Santa Catarina
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEE – Secretaria Estadual de Educação
Sem. – Seminário
SESu – Secretaria de Educação Superior (Ministério da Educação e Cultura)
Set. – Setembro
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
SP – São Paulo
UCB – Universidade Católica de Brasília
UCG – Universidade Católica de Goiás
UCP – Universidade Católica Portuguesa

UDF – Universidade do Distrito Federal
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio de Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UMa – Universidade de Málaga
UnB – Universidade de Brasília
UNC – Universidade Nacional da Colômbia
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNGS – Universidade Nacional de General Sarmiento
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 PROPOSTAS EM DISPUTA NA DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	26
1.2 CURSO DE PEDAGOGIA E RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1/2006	35
1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA	41
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
1.5 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	58
2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 1996-2008	61
2.1 ESCOLHA E COLETA DAS FONTES	61
2.1.1 Teses e dissertações	62
2.1.2 Artigos	66
2.1.3 Trabalhos em evento acadêmico	69
2.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO SELECIONADA	70
2.3 CONTEÚDOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	71
2.4 CURSO DE PEDAGOGIA E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006	87
2.5 CURSO DE PEDAGOGIA E ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS	89
3 INTELECTUAIS, ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS E CONSENSO	97
3.1 MATERIAL COLETADO	98
3.2 INTELECTUAIS E ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS ...	110
3.2.1 Relação de intelectuais brasileiros com organizações multilaterais	119
3.3 CONSTITUIÇÃO DE CONSENSO EM TORNO DAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS	126
4 SUPER-PROFESSOR: INSTRUMENTO DA “NOVA” EDUCAÇÃO	139
4.1 REFORMA PARA QUAL SOCIEDADE?	139
4.2 QUAL REFORMA EDUCACIONAL?	150
4.3 PROFESSOR: PROFISSIONAL ESTRATÉGICO NA	159

REFORMA	
4.3.1 Responsabilização do professor	160
4.3.2 Profissionalização do professor	166
4.3.3 Formação inicial do professor	169
4.4 PROFESSOR COMPETENTE OU COMPETÊNCIAS DEMAIS PARA O PROFESSOR?	172
5 AS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES COM AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS.....	177
5.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA	180
5.2 CAMPO DE ATUAÇÃO NAS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	189
5.3 GESTÃO EDUCACIONAL NAS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA	193
5.4 DENOMINAÇÃO PROFISSIONAL E ALARGAMENTO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA	204
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICE A – BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	254
APÊNDICE B – TABELA 1	272
APÊNDICE C – TABELA 2	273

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou a presença de diretrizes oriundas de Organizações Multilaterais¹ nas políticas de formação docente no Brasil, especialmente na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), efetivadas pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b).

A origem desse interesse está nas duas pesquisas de iniciação científica (PIBIC/CNPq/UFSC) realizadas entre 2005 e 2007, durante minha graduação em Pedagogia, ambas sob orientação da Professora Dra. Olinda Evangelista. Na primeira pesquisa, *O Curso de Pedagogia: projetos em disputa*, mapeamos os projetos e grupos em litígio na definição das DCNP durante o ano de 2005. Na segunda, *Curso de Pedagogia: hegemonia da docência*, analisamos a configuração da licenciatura em Pedagogia na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), com base nos três eixos que a compunham: docência – predominante –, gestão e pesquisa (EVANGELISTA, 2005, 2006b; TRICHES, 2006, 2007; EVANGELISTA; TRICHES, 2006, 2008a, 2008b, 2008c).

Esta dissertação compõe um conjunto de estudos sobre política educacional, particularmente as que reformularam os programas de formação de professores, implantadas no Brasil a partir da década de 1990, por governos neoliberais². As mudanças empreendidas na

¹ Na produção acadêmica da área há diferentes formas de tratamento das instituições internacionais que interferem na definição de políticas públicas educacionais no Brasil: organizações/organismos/agências internacionais/multilaterais/financiadoras. Entre elas, são referidas na literatura que examinamos: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI), Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras. Neste texto utilizaremos a denominação Organizações Multilaterais (OM). Elas são constituídas por intelectuais e representantes de Estados de diferentes países, abrangem uma multiplicidade de áreas e locais de atuação e atuam em parceria com os Estados nacionais. No capítulo 3 apresentamos informações sobre as OM estudadas, UNESCO, PREAL e OEI.

² Entendemos como neoliberais (NEVES et al., 2010; PAULANI, 2008): a) o governo de Fernando Afonso Collor de Melo (1992), na ocasião, filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN), governou entre 1990 e 1992. Renunciou em 2 de outubro de 1992 devido ao processo de *impeachment*; b) o governo de Itamar Augusto Cautiero Franco, na ocasião filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN), governou entre 2 de outubro de 1992 e 1995. Era vice-presidente de Fernando Collor e assumiu quando este renunciou ao poder; c) os governos

formação de professores e no Curso de Pedagogia (CPe) – nosso objeto de estudo – estão em consonância com as mudanças na sociedade capitalista e as novas demandas do mercado de trabalho que exigem profissionais polivalentes e flexíveis (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; MAUÉS, 2003a, 2003b; SHIROMA, 2003a; KUENZER; RODRIGUES, 2006; MAUÉS, 2006). Para Maués (2006, p. 2) o discurso do Estado, da mídia e dos empresários a partir dos anos 1990 coloca que

A educação deve passar por reformas e a formação de professores também. Os professores deverão ser formados dentro de um outro perfil, para exercer outras funções na dita sociedade do conhecimento [...]. O Estado brasileiro está em sintonia com estas preocupações que perpassam os organismos internacionais, isto é, de colocar o professor no centro do processo das reformas educacionais, como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito deste tipo de política, devendo ser formado em nível superior.

Tal tendência, denunciada por Maués, vai ao encontro de políticas internacionais organizadas e difundidas, entre outros, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (UNESCO, 1996, 2000, 2002, 2006; UNESCO; PRELAC, 2004, 2007), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) (2003a, 2003b, 2003c) e Relatório Delors (2000).

Para Rego e Mello³ (2002), defensoras da reforma, o objetivo de tal mudança é o de equacionar problemas crônicos do sistema educacional que teriam por origem o aumento de matrículas nas escolas nas últimas décadas. Ao pensarem nas políticas educacionais – neste caso, de formação docente –, se pautam nas ideias de flexibilidade, adaptação e aperfeiçoamento tendo em vista a adequação dos profissionais do magistério à modernização econômica. Isso supõe

de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), governou entre 1995 e 2002; d) os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), governa de 2003 aos dias atuais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Infger_07/presidentes/gale.htm>. Acesso em: 05/nov./2009.

³ Guiomar Namó de Mello foi uma das principais intelectuais do governo Fernando Henrique Cardoso, tendo trabalhado também no BM. Mais informações serão oferecidas oportunamente.

mudança no conceito de docência e na denominação profissional do formado no CPe.

O documento do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a UNESCO, *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* (BRASIL; UNESCO, 2004, p. 169; 177; 179), confirma as considerações acima:

É importante destacar que a tensão que atravessa a identidade dos professores tem vínculo bastante próximo com as transformações que marcam as sociedades contemporâneas, exigindo novos compromissos e conhecimentos desses profissionais [...]. O que se espera é um profissional atento às condições sociais em que está inserido [...]. A democratização e a modernização do país a médio e longo prazo, poderão ter na escola e no professor um dos investimentos mais seguros para a renovação da educação.

Intelectuais da área discutem o assunto demonstrando a gravidade das mudanças que vêm sendo operadas na formação dos professores no Brasil, voltadas à produzir um novo perfil profissional, marcados pelo caráter salvacionista da educação (EVANGELISTA, 2002, 2006, 2008a; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, 2007; MICHELS, 2006). Tais discursos e políticas emanados de países centrais, de seus intelectuais e de Organizações Multilaterais (OM) dirigem-se à adaptação ao mundo capitalista globalizado que exige dos países, especialmente dos periféricos – caso da América Latina e Caribe (ALC) –, condições de concorrência frente ao mercado, população consumidora, mão de obra qualificada, perspectivas individualistas e sujeitos em condições de lidar com o mundo da informação, portanto, escolarizados (MAUÉS, 2003b, 2005, 2006; OLIVEIRA, 2005, 2003; CAMPOS, 2004; MALANCHEN; VIEIRA, 2006; SAVIANI, 2005; KUENZER, 2005; HOSTINS, 2009).

Pelo menos três motivos para tais mudanças na educação podem ser elencados: 1) a sociedade capitalista mudou e as novas demandas do mercado de trabalho exigem profissionais polivalentes e flexíveis. Para tanto, são necessários investimentos nacionais na construção de um novo perfil profissional e nos programas de formação docente; 2) as diretrizes políticas de OM pleiteiam o desenvolvimento da ALC pelo investimento na universalização e equidade da educação escolar como

um bem estratégico. Frente ao aumento da demanda das classes subalternas e para atender esse público, a escola deveria levar em conta a diversidade, a diferença, a inclusão e a relevância social do conhecimento, repensando-se a concepção de conhecimento escolar erudito; 3) a difusão de uma estratégia de homogeneização de um modelo de professor com ampliação/alargamento das atribuições docentes e com a concomitante restrição teórica de sua formação que, por consequência, pode levar a uma desintelectualização docente derivada do aligeiramento da formação.

Tais mudanças e demandas se articulam para a defesa e a perpetuação de uma “nova pedagogia da hegemonia”⁴ capitalista. Na perspectiva de Neves et al. (2010), referendada por Leher (2010, p. 17), essa nova pedagogia “busca difundir um determinado conformismo nas massas populares e, mais especificamente, em suas organizações”. Neves e Martins (2010, p. 24) afirmam que a sua “principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos”. Para Mészáros (2005, p. 35) quem tem assumido esse papel é a “educação institucionalizada”, que além de oferecer conhecimento e força de trabalho para o mercado, consegue

gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural

⁴ Conceito estudado e discutido, desde 2002, pelo grupo de pesquisa *Coletivo de Estudo de Política Educacional* (CNPq/Fiocruz-EPSJV), coordenado pela professora Lúcia M. W. Neves. Dois livros foram publicados sobre o tema: *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias da capital para educar o consenso* (NEVES et al., 2005) e *Direita para o Capital e Esquerda para o Social. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil* (NEVES et al., 2010). Em linhas gerais, a “nova pedagogia da hegemonia” é compreendida como dimensões educativas e processos educativos no âmbito da perspectiva capitalista, que tem por objetivo gerar, transmitir e garantir o conformismo das massas, a dominação, o consenso e conseguir adeptos em torno dos valores e da concepção de mundo da classe dominante. É chamada de “nova” em função do fato de que são os conteúdos neoliberais da Terceira Via que lhe conferem sentido. Desde a década de 1990 verificamos a disseminação de um discurso que acena com um “novo mundo”, uma “nova sociedade”, discurso constatado na documentação das OM analisadas. A “nova pedagogia da hegemonia” tem consolidado, via intelectuais orgânicos individuais e coletivos, o exercício da dominação por meio de processos educativos positivos e configurado a *Sociedade de bem-estar social*. Segundo os pesquisadores, estamos diante de um processo de repolitização que tem desorganizado uma visão crítica do capitalismo (NEVES et al., 2005, 2010).

e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35) [itálico no original]

Para que essa “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES et al., 2005, 2010) se consolide e a lógica do capital continue sendo “internalizada” (MÉSZÁROS, 2005), a escola e os professores são vistos como estratégicos, mas, para tanto, faz-se necessário reformá-los, “reconvertê-los” (EVANGELISTA, 2006, 2010a, 2010b) e docilizá-los (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

Nessa direção, um conjunto de normatizações foram instituídas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, destinadas à formação dos professores e ao CPe, como: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro 1996 (BRASIL, 1996), que determinou a formação de professores para Educação Básica em nível superior⁵; a Resolução CNE/CP n. 1 de 20 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; a Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; entre outros (BRASIL, 2001; BRASIL, 1997; BRASIL, 1997a; BRASIL, 1999b; CEEP, 1999, 2001). Tais regulamentações geraram descontentamentos, litígios e conflitos, especialmente entre Estado, intelectuais da área e entidades representativas dos profissionais da educação, que acusavam o governo de ser subordinado aos ditames de Organizações Multilaterais (OM), como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

No ano seguinte à aprovação da LDBEN n. 9.394/1996 o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) determinou que fossem elaboradas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em nível superior, para os níveis e modalidades de ensino e para a formação dos professores⁶. A lógica posta era a de que deveriam dar

⁵ Cf. artigos 62 a 64 da Lei (BRASIL, 1996).

⁶ O edital que regulamentou a elaboração de diretrizes foi lançado no ano seguinte à LDBEN 9.394/1996: Edital SESu/MEC 04/97 (BRASIL, 1997a) e Parecer CNE/SESu 776, de 3 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997). As diretrizes deveriam “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que refletem a

conta das novas demandas de qualificação profissional e por empregabilidade⁷ exigidos pelo mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). O que se observa é o esforço do Estado em atender o capital, mesmo com a incorporação de algumas proposições fruto de movimentos reivindicatórios e disputas no seu interior (IANNI, 1982), caso da formação dos professores em nível superior e do CPe.

Esses são alguns dos elementos determinantes da conjuntura conflituosa e complexa de nossa⁸ pesquisa que envolve o Curso de Pedagogia, a formação de professores e as OM. Para contextualizar e localizar o campo emblemático do tema desta dissertação, a origem da nossa argumentação, bem como, identificar as características do professor formado no CPe, segundo a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), retomamos brevemente o processo que levou à definição das diretrizes e a configuração do referido curso após a aprovação das DCNP. Mostramos que durante esse percurso estiveram em jogo diferentes projetos de formação de professores e concepções de CPe que, por sua vez, apresentam concepções de sociedade defendidas por vários intelectuais. Nosso fio condutor é a formação de professores no CPe e as características do professor em disputa que, posteriormente, é cotejado com indicações emanadas de OM que atuam na ALC e que foram referidas na literatura examinada no primeiro capítulo⁹.

1.1 PROPOSTAS EM DISPUTA NA DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Atendendo as determinações do Governo Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) compôs em 1999, uma Comissão de

heterogeneidade das demandas sociais” (BRASIL, 2003, p. 4). A política de definição de diretrizes foi a alternativa adotada pelo governo para flexibilizar os currículos em substituição aos currículos mínimos que, até então, eram feitos com base na LDBEN n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) e na Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968).

⁷ Sobre esses aspectos cf. Lombardi, Saviani, Sanfelice (2005); Neves et al. (2010); Shiroma, Moraes, Evangelista (2002); Hobsbawn (1995).

⁸ Neste texto conjugarei os verbos na primeira pessoa do plural, pois é resultado de trabalho coletivo, de diálogos constantes com colegas, professores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), pesquisadores e intelectuais estudados e, principalmente, com minha orientadora, com quem aprendo muito.

⁹ Para efeito das reflexões desenvolvidas na pesquisa consideramos necessário efetuar uma breve recuperação da história do Curso de Pedagogia, a qual se encontra no Apêndice A.

Especialistas de Ensino em Pedagogia (CEEP)¹⁰, com representantes de diversas instituições de educação, com intenção de formular uma proposta de Diretrizes para o referido curso. Ainda no mesmo ano essa Comissão enviou à Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC) e ao CNE o documento denominado *Proposta de Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia* (CEEP, 1999), no qual a docência foi posta como base comum nacional¹¹. Esse documento representou o primeiro exercício de formulação das DCNP, porém, não foi considerado pelo CNE, pois entrava em confronto com a LDBEN de 1996 que, em seus artigos 62 e 63¹², criou o Instituto Superior de Educação (ISE), e nele o Curso Normal Superior (CNS) como espaço para formação dos professores para a Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) (SCHEIBE, 2007).

O mesmo aconteceu em 2001 com o documento da nova Comissão de Especialistas¹³ e com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEFP)¹⁴ empossada pelo CNE com a mesma finalidade – propor diretrizes para os cursos de formação de professores, inclusive para o CPe. Essas duas últimas comissões reiteraram os posicionamentos da CEEP de 1999 (CEEP, 1999) e incluíram novas áreas de atuação profissional para o pedagogo, por exemplo, a gestão

¹⁰ A Comissão nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146, de 10 de março de 1998 (BRASIL, 1998), era composta por Leda Scheibe (presidente, UFSC), Celestino Alves da Silva (conselheiro, UNESP), Márcia Ângela Aguiar (conselheira, UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (conselheira, USP) e Zelia Milléo Pavão (conselheira, UFPR). Destaca-se que Leda Scheibe e Márcia Ângela de Aguiar são intelectuais ligadas à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

¹¹ Base comum nacional é um conceito e um princípio construído na década de 1980 pelo movimento hoje conhecido como ANFOPE. Todos os profissionais da educação deveriam ter uma base comum na sua formação, sendo que, entre outros pontos, está a docência. Sobre isso cf. Apêndice A.

¹² “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, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; [...]” (BRASIL, 1996, p. 18)

¹³ A Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia foi designada pela Portaria SESu/MEC nº 1.518 de 16 de junho de 2000 e era formada por Merion Campos Bordas (presidente, UFRGS), Helena Costa Lopes de Freitas (conselheira, UNICAMP), Maisa G. B. Kullok (conselheira, UFAL), Marlene Gonçalves (conselheira, UFMT) e Olga Teixeira Damis (conselheira, UFU).

¹⁴ A CEFP foi designada pela Portaria SESu/MEC nº 1.518 de 16 de junho de 2000 e era formada por Yoshie Ussami Ferrari Leite (presidente, USP), Giselle C. Martins Real (conselheira, UFGD) e Anna Maria Pessoa de Carvalho (conselheira, USP).

(CEEP, 2001). A docência como base da formação está presente em todos os documentos das comissões, porque seus integrantes também faziam parte do movimento iniciado na década de 1980 de onde essa compreensão se originou¹⁵ (VIEIRA, 2007). Para Bissoli da Silva (2001) e Silva (2006) em 2001 a discussão das DCNP foi retomada de forma mais sistemática pelo CNE, tendo como momento importante o programa especial *Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica*¹⁶.

O governo de FHC foi marcado por conflitos e disputas políticas e teóricas quanto ao CPe entre Estado e entidades representativas dos profissionais da educação, pesquisadores e professores. O governo tentou, entre outras coisas, reduzir o curso à formação de especialistas e implementar o Curso Normal Superior como *locus* exclusivo de formação de professores para EI e AIEF (FREITAS, 2003, 2002, 2001, 1999, 1998; SCHEIBE, 2007; VIEIRA, 2007; DURLI, 2007).

Em 2002 – ainda no governo de FHC – o CNE compôs uma Comissão Bicameral para definir as DCNP¹⁷. Contudo, foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que surgiu o resultado do trabalho dessa comissão, um *Projeto de Minuta* (BRASIL, 2005a) divulgado no meio acadêmico para sugestões. A minuta então divulgada propunha o Curso de Pedagogia como Licenciatura para formação de professores para a EI e a AIEF, o que na prática reduzia o CPe ao Curso Normal Superior. Em face disso, um amplo debate se estendeu pelo país no campo educacional e representantes de diferentes perspectivas se pronunciaram contra o *Projeto de Minuta*, assinalando suas discordâncias, em especial em relação ao artigo 2º: “O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2005a, p. 1).

¹⁵ Cf. apêndice A.

¹⁶ Espaço criado pelo CNE no ano de 2000 para “disseminar as novas diretrizes curriculares [para a Educação Básica] elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura, ouvir diferentes segmentos sociais a respeito do tema, tendo em vista o aperfeiçoamento das referidas diretrizes e convocar a todos para zelar pela sua observância” (BRASIL, 2000b, p. 1).

¹⁷ Fizeram parte da Comissão: Antônio Carlos Caruso Ronca (presidente, PUC/SP), Arthur Fonseca Filho (conselheiro, Faculdades Uirapuru de Sorocaba), Clélia Brandão Alvarenga (relatora, UCG), Maria Beatriz Luce (conselheira, UFRGS), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (conselheiro, UFJF) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora, UFSCar). Para maiores informações sobre os conselheiros cf. Vieira (2007, p. 77).

Deflagrado o debate, durante o ano de 2005 vários pareceres¹⁸ foram divulgados pelo CNE nos quais foram se incorporando as reivindicações e pressões feitas por alguns grupos, ficando clara a grande disputa entre concepções acerca do Curso de Pedagogia, da identidade do pedagogo e da formação de professores. Evidenciou-se um litígio entre entidades e grupos na área, destacando-se, além do CNE, quatro grupos: 1) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), apoiada pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); 2) o grupo do *Manifesto dos Educadores Brasileiros*¹⁹; 3) a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais²⁰ (FENERSE); 4) o Movimento Estudantil representado pela Executiva Nacional dos Estudantes do Curso de Pedagogia (ExNEPe) e executivas estaduais (EVANGELISTA, 2006; TRICHES, 2006, 2007; VIEIRA, 2007; SOARES, 2010).

A ANFOPE²¹ e seus apoiadores entendiam que o conceito Pedagogia referia-se ao campo teórico-investigativo da área da

¹⁸ Durante o ano de 2005 chegou-se a um total de, pelo menos, 22 versões de Parecer de DCNP, sendo que tivemos acesso ao primeiro (BRASIL, 2005a), ao 18º (BRASIL, 2005b), ao 20º (BRASIL, 2005c), ao 22º (BRASIL, 2005d), ao “*penúltimo com vistas ao último*” (BRASIL, 2005e), ao Parecer CNE/CP 5/2005 (BRASIL, 2005g) e ao Parecer CNE/CP 3/2006 (BRASIL, 2006a).

¹⁹ O *Manifesto* foi divulgado na internet em meados de 2005. Contou com pouco mais de 150 assinaturas. Entre os signatários estão intelectuais, pesquisadores da área, educadores e estudantes do país que se posicionaram contra as DCNP.

²⁰ Algumas das entidades que assinam os documentos da FENERSE são: Associação dos Supervisores da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS); Associação Campograndense de Supervisores Escolares (ACSE); Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina (ASESC); Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos (AMISP); Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas (ASEAL); Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE); Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS); Centro do Professorado Paulista (CPP); Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP).

²¹ A ANFOPE resulta de um movimento iniciado no final dos anos 1970 em defesa da formação de qualidade dos profissionais da educação e da gestão democrática em contraposição ao autoritarismo do regime militar. A associação teve três denominações: Comitê Nacional Pró-formação de Educadores (1980-1983), Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) (1983-1990) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (1990 aos dias atuais). Faziam parte dessas agremiações intelectuais e educadores do país; ao longo de sua trajetória alguns de seus membros líderes saíram por divergências políticas e epistemológicas,

educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (ANFOPE, 2005c). Defenderam entre suas “teses” a de que “o curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (ANFOPE, 2004, p. 7), ou seja, o curso deveria formar o docente e o especialista, o segundo sobre a base do primeiro. A base da formação, portanto, seria a docência. O *locus* de formação seria a Faculdade de Educação, ou equivalente, no interior da universidade. Os três grandes eixos da formação são docência, gestão educacional e produção de conhecimento. Com base nessa perspectiva, os campos de atuação são:

- a) docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócioeducacional;
- b) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos [...];
- c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (ANFOPE, 2005c, p. 2)

Para a ANFOPE e apoiadores as habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar deixariam de existir, acabando-se com a divisão e a “fragmentação” do trabalho na escola. Em contrapartida, outra figura

especialmente a partir do início da década de 1990, como por exemplo, Libâneo e outros pesquisadores da área. Em 1998 a associação contava com 797 associados, em 2010 com 1.207 (ANFOPE, 1998a). Entre os líderes da ANFOPE estão as intelectuais Helena Costa Lopes de Freitas, Iria Brzezinski, Leda Scheibe e Márcia Ângela da Silva Aguiar. O balanço de literatura empreendido no primeiro capítulo demonstra a hegemonia das intelectuais tanto na produção quanto nas referências dessa produção (CONARCFE, 1984a, 1989, 1990; ANFOPE, 1992, 1994, 1996, 1998a, 2002, 2004; MASSIAS, 2007; DURLI, 2007; VIEIRA, 2007).

surgiria no lugar dessas habilitações: a do gestor educacional²². Do ponto de vista formal, a carga horária defendida foi a de 3.200 horas, com duração de quatro anos, no mínimo.

O *Manifesto dos Educadores Brasileiros*, liderados por José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, compreendia o Curso de Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso²³ (MANIFESTO, 2005). Por tal motivo, entendia-se o curso como bacharelado, no qual deveria ser garantida a pesquisa. Afirma-se no documento que

O curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel pedagogo, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade. (MANIFESTO, 2005, p. 2)

O *locus* do curso seria a Faculdade de Educação, ou equivalente, no interior das Universidades. Sua duração deveria ser de no mínimo quatro anos, cumprindo uma carga horária de 3.200 horas. Entre suas atribuições ganhou realce a formação do gestor educacional. Desse modo, o pedagogo atuaria

[...] na formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação

²² A justificativa para tal substituição foi a de que a gestão educacional para todos os formados nesse curso serviria para romper “com visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino” (AGUIAR et al., 2006, p. 833).

²³ A discussão feita por esse grupo ultrapassa o limite do CPe e se insere na discussão do conceito de Pedagogia como ciência da educação. Sobre o assunto cf. Pimenta (2002), Libâneo (1998, 2002, 2005, 2006) e Soares (2010). Saviani, não sendo do grupo, participa desse debate (2007, 2008).

de atividades de estágios produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. (MANIFESTO, 2005, p. 3).

Por esse documento e por artigos publicados por seus intelectuais entendemos que a proposta do grupo era a da criação de dois cursos. Um deles, Curso de Pedagogia, para formar o bacharel em pedagogia, especialista, cientista da educação e gestor educacional. O outro – não se especifica o nome –, com a mesma carga horária e duração do CPe, formaria professores para EI e AIEF, inclusive Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação especial, entre outras possibilidades. Libâneo (2005) alega não ser possível formar num só curso bons professores e bons especialistas.

A Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FENERSE) e seus apoiadores, formada por entidades representativas, como associações e sindicatos ligados à Supervisão Escolar, defendiam que a formação dos Profissionais de Educação nos termos do art. 64 da LDBEN n. 9.394/96²⁴ (BRASIL, 1996, p. 18) “para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” deveria ser na graduação em Pedagogia (FENERSE, 2005). Criticavam a redução do curso à formação do professor e nela a gestão educacional, pois desconfigurariam o pedagogo, sobrecarregariam-no de funções e não lhe dariam o devido reconhecimento. Defendiam o CPe como espaço de formação docente e dos especialistas – em habilitações –, com carga horária de 3.200 horas, em quatro anos. A área de atuação é a mesma defendida pela ANFOPE, com exceção da gestão, pois neste caso permaneceria o especialista e a divisão hierárquica do trabalho nos

²⁴ O Artigo 64 da LDBEN n. 9.394/96 reza que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996, p. 18).

estabelecimentos de ensino, contudo, apresentavam uma proposta de trabalho interdisciplinar entre essas especificidades.

O Movimento Estudantil, por meio das entidades representativas, nacional e estaduais, considerou ter sido excluído do processo de elaboração das DCNP. Apesar de algumas tentativas de síntese, não chegou-se a um resultado final além de indicações para a construção de diretrizes e uma carta de repúdio ao Parecer CNE/CP n. 05/2005 (ExNEPE, 2005). Nesses documentos os estudantes defenderam o curso como espaço de formação na indissociabilidade entre docência, gestão/organização democrática dos processos educativos e pesquisa. O Movimento Estudantil defendeu a mesma carga horária que os demais, podendo ultrapassar quatro anos. Ressalte-se que os estudantes tiveram participação importante nas Instituições de Ensino Superior (IES) fazendo pressão para que acontecesse discussão sobre o assunto, assim como organizou encontros, como o Fórum Nacional das Entidades da Pedagogia (FONEP) e encontros estaduais e regionais para discutir o tema. Apesar da aproximação da proposta dos estudantes com a da ANFOPE, eles não apoiaram os documentos e propostas finais da associação (ExNEPE, 2005).

A documentação analisada, de nosso ponto de vista, permitiu a identificação de três propostas. A primeira aglutina a ANFOPE e apoiadores, a FENERSE e o Movimento Estudantil que, a despeito de alguns dissensos quanto à organização, conteúdo e titulação do egresso – bacharel e/ou licenciado; professor e/ou especialista –, têm o mesmo elemento determinante: a compreensão do CPe como espaço privilegiado de formação de professores e gestores para a Educação Básica. A segunda é a do CNE que propôs, originalmente, o CPe como lugar de formação do professor. A terceira liga-se ao grupo do *Manifesto*. Este último grupo compreende que o papel do CPe não seria o de formar professores, mas pedagogos-cientistas da educação, tendo em vista que a pedagogia é apreendida como teoria da educação e não primeiramente como campo didático-pedagógico. Propõe-se uma sólida formação teórica associada à prática de pesquisa.

Outra consideração a ser feita acerca de cada um dos grupos diz respeito às três primeiras ordens de críticas e resistências no início da definição das DCNP: a) o Projeto de Minuta de 2005 era uma imposição do governo; b) os grupos não foram chamados a dialogar para a construção do referido documento; c) as disputas estavam no campo político e teórico – ou seja, diferentes compreensões políticas e teóricas acerca do papel do CPe, da pedagogia, do professor a ser formado e da

finalidade da educação nessa sociedade – e não foram consideradas na proposta inicial de diretrizes²⁵.

Ao longo do ano de 2005 e no início de 2006 estabeleceu-se um processo de negociação entre o CNE e grupos interessados no assunto²⁶. Entre pressões e litígios, em dezembro de 2005 chegou-se ao Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005g), aprovado pelo CNE e encaminhado ao MEC para homologação. Dias depois esse Parecer voltou para o CNE para reexame e adaptação legal do seu artigo 14 ao disposto no artigo 64 da LDBEN n. 9.394/96 com base, principalmente, nas pressões realizadas pela FENERSE e seus apoiadores²⁷ (FENERSE, 2005). No início do ano seguinte, após a adaptação legal, o CNE divulgou novo documento, Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), encaminhado ao MEC, sendo este homologado e transformado na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (BRASIL, 2006b). A Resolução contempla as posições da ANFOPE e apoiadores, assim como da FENERSE e do Movimento Estudantil, destacando-se a contribuição hegemônica da primeira, especialmente no que se refere à docência como base da formação e da gestão. De outro lado,

²⁵ Além de posicionamentos de grupos, presenciamos manifestações individuais de intelectuais da área, inclusive com apresentação de propostas de organização de CPe, como foi o caso do Professor Saviani (2008). Na nossa pesquisa, priorizamos os posicionamentos coletivos que estabeleceram algum grau de diálogo com o CNE durante a definição das DCNP.

²⁶ Sobre isso Saviani (2008, p. 68) afirma que, “Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando-se em conta a característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; tendo em vista, ainda, que disposições anteriores do próprio conselho [...] conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes uma ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos; dificilmente as Diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado.” Para Scheibe (2007, p. 60) “o CNE decidiu-se por uma posição negociada, ao apropriar-se de aspectos da proposta já delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, mas sem abrir mão da definição do curso apenas como licenciatura”. Para Aguiar et al. (2006, p. 836) “as perspectivas que se descortinam para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país, são promissoras”. Além dessas posições, outros artigos demonstram que intelectuais da ANFOPE consideram as DCNP como positivas e como avanço na formação dos professores (AGUIAR et al., 2006; BRZEZINSKI, 2008; ANFOPE, 2010). Tais posicionamentos revelam que CNE e ANFOPE optaram por uma negociação.

²⁷ O artigo 14 do Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, 2005g, p. 24) indica que a formação dos especialistas em habilitações entraria em regime de extinção na graduação e passaria a ocorrer na pós-graduação *lato sensu*, designada para os devidos fins e aberta a todos os licenciados. Já a LDBEN n. 9394/96, artigo 64, reza que a formação dos profissionais da educação seria garantida pelo curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação *lato sensu* (BRASIL, 1996).

posicionamentos contrários ou críticos à Resolução foram publicados por intelectuais da área que não se vinculavam explicitamente aos grupos em litígio, como foi o caso de Saviani (2008, 2007b), Kuenzer e Rodrigues (2006), Evangelista (2006, 2008, 2009, 2010b), Vieira (2007), Gatti e Nunes (2008)²⁸ e Durham (2008)²⁹.

1.2 CURSO DE PEDAGOGIA E RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2006

A Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) apresenta nova configuração não apenas para a formação do “pedagogo”, mas, principalmente, para a formação docente, expondo sua complexidade e a centralidade do conceito “docência”, *hegemônica e alargada*, como se demonstrará à frente. (EVANGELISTA, 2006, 2008a; TRICHES, 2006, 2007; EVANGELISTA; TRICHES, 2007, 2008; VIEIRA, 2007).

O artigo 1º da Resolução não deixa dúvidas em relação ao modo pelo qual se configura o Curso de Pedagogia: “A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura [...]”³⁰. O artigo 2º define que se destina

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

²⁸ Gatti e Barreto publicaram em 2008 o relatório *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, composto por dois volumes, *Relatório final: Pedagogia e Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas*. No relatório sobre os CPe do país, as autoras criticam a organização do curso, acusando-o de excessivamente teórico e fracassado na formação dos professores. A pesquisa foi financiada pela Fundação Carlos Chagas, mas informa-se que foi feita a pedido da Fundação Victor Civita. Esta, meses depois, publicou partes dessa pesquisa na revista *Nova Escola*, edição 216, e a manchete de capa era *Efeito dominó: a origem do sucesso (e do fracasso) escolar*. Os resultados dessa pesquisa geraram o livro *Professores do Brasil: impasses e desafio*, publicado pela UNESCO em 2009 (UNESCO, 2009) e lançado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, no mesmo ano.

²⁹ A pesquisadora fez parte do CNE durante o governo FHC; no que toca ao CPe acusou-o de fábrica de maus professores.

³⁰ Para Libâneo (2006, p. 845) ao se definir o CPe como uma licenciatura pela Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) “deix[a] suposto que pode existir um curso de bacharelado em Pedagogia, considerando-se a lógica da organização de cursos da universidade brasileira”.

sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
(BRASIL, 2006b, p. 1) [grifo nosso]

Conforme explicitado, o curso configura-se como licenciatura, vocacionado à formação de docentes para atuarem na EI e AIEF, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. O “e” destacado na citação se faz necessário para enfatizar que no caso os dois primeiros deverão ocorrer de modo concomitante, isto é, as instituições de ensino não poderão optar por um ou outro. O licenciado será professor. Contudo, a compreensão de docência apresentada nas DCNP ultrapassa a sala de aula, conforme o artigo 2º, § 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. (BRASIL, 2006b, p. 1)

O artigo 4º repete o artigo 2º, porém inclui um parágrafo único que reforça essa compreensão de docência, abarcando como parte da atividade docente em sentido amplo a atividade de gestão.

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. (BRASIL, 2006b, p. 2)

Evidencia-se na citação a segunda prioridade do curso, gestão educacional, sendo que a produção e a difusão de conhecimento estão a ela subordinadas, pois as engloba como tarefa da gestão.

Encontramos essa compreensão das atividades docentes em documentos da ANFOPE e nos assinados por ela e seus apoiadores (ANFOPE et al., 2005; ANFOPE; ANPEd; CEDES, 2004). Uma das poucas diferenças encontradas entre as DCNP e a proposta da ANFOPE está no título a ser concedido pelo curso, posto que para a Associação o egresso seria ao mesmo tempo bacharel e licenciado e na Resolução não resta dúvida de que ele será exclusivamente Licenciado em Pedagogia – artigos 1º, 2º, 4º, 7º, 9º, 12º e 14º (BRASIL, 2006b).

Em sua análise, Libâneo (2006, p. 846) conclui pela existência de três funções docentes na Resolução, assinalando que

Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudos da pedagogia leva a um entendimento genérico de atividade docente, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente. [...] É de se notar a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho.

Além das imprecisões conceituais apontadas por Libâneo, a Resolução apresenta as atividades que compõem a docência e as áreas de atuação. As seis áreas identificadas – EI, AIEF, Curso Normal, Curso de Educação Profissional, gestão e “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006b, p. 1) – ampliam-se no artigo 8º, item IV, pela inclusão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o estágio curricular obrigatório. As DCNP também preveem um “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo” em especificidades previstas no projeto pedagógico de cada instituição de ensino, que inclui educação indígena, educação especial, educação do campo, entre outras. Enfim, o docente formado no Curso de Pedagogia terá em torno de oito possibilidades de atuação: EI, AIEF, Curso Normal, Curso de Educação Profissional, gestão, EJA, Educação Especial, entre outras. Lembre-se do artigo 14 da Resolução que garante a formação dos especialistas no Curso de

Pedagogia³¹. Apesar de garantida por força da lei, a formação do especialista no CPe ficou deslocada e sem esclarecimento se comparada ao restante do texto, configurando-se uma das ambiguidades da Resolução³².

Nas palavras de Saviani e Marin (2007, p. 127): “as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz extensivas no acessório”. Entendemos que as DCNP evidenciam dois movimentos: um de restrição e outro de alargamento. *Restringe*, principalmente, a concepção de pedagogia, a formação teórica do profissional a ser formado, o tempo de formação para cada conhecimento colocado no curso, o CPe à licenciatura e a concepção e a área de produção de conhecimento. A *restrição* ocorre pelo *alargamento* das funções, das áreas de atuação, das competências que devem ser adquiridas e dos campos de conhecimento que devem compor o currículo para a formação do licenciado.

Como base nesses dois movimentos, Evangelista (2009, 2010a, 2010b) levantou a hipótese de que as DCNP fazem parte da política de “reconversão docente”³³ na América Latina e no Caribe. Ela explica que

³¹ O referido artigo afirma: “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 n. 9.394/96” (BRASIL, 2006b, p. 5). O Artigo da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 18) mencionado diz: “Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Diante dos dois documentos não podemos afirmar como ficará a formação desses profissionais no CPe após as DCNP, tampouco se essas especializações serão unificadas e passarão a ser denominadas de gestão. Ao que tudo indica, essa parece ser a tendência visto que a gestão está contemplada na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b).

³² A Resolução revela-se dúbia, possibilitando interpretações diferenciadas. Um exemplo trata das habilitações: estas entram em extinção, mas a formação do especialista fica garantida. De outro lado, o curso destina-se à formação de professores, mas a gestão e a pesquisa estão presentes; o CPe formará docentes para atuar na EI e AIEF, mas outras áreas são acrescentadas; não esclarece o que é obrigatório no curso e o que é opcional; amplia o conceito de docência; não reconhece o licenciado como pedagogo. Tais imprecisões conceituais, segundo Libâneo (2006, p. 845), “resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo”.

³³ Conforme indicado, a tese da “reconversão docente” vem sendo pesquisada por Evangelista (2009, 2010a, 2010b) no interior do *Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho* (GEPETO/UFSC). A esta tese podem ser agregadas outras três relacionadas à política educacional de formação docente: a) “profissionalização como estratégia de (con)formação docente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003); b) “desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003) e c) “certificação de professores de resultado” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008; SCHNEIDER, 2009). Essas teses de pesquisa “permitem reconhecer os contornos da

políticas de reconversão têm sido usadas, principalmente, no setor produtivo tendo em vista a reconversão profissional “para atender às exigências da reestruturação produtiva e às demandas da flexibilização do trabalho” (EVANGELISTA, 2010a, p. 67). Apesar de ser um conceito novo na área da educação, está presente nas políticas de formação docente, mesmo que com outras denominações³⁴. No caso das DCNP a reconversão pode ser atribuída ao processo de alargamento do conceito de docência que expressa a multiplicação de tarefas para um mesmo profissional, ou seja, o Licenciado em Pedagogia.

A reconversão do Licenciado em pedagogia passa pelos conhecimentos a serem adquiridos. Nas DCNP aparecem como conhecimento científico, cultural, ético e estético, lúdico, filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, educacional, sociológico, político, econômico. Referem-se ainda à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física que se somam aos de gestão, pesquisa, didática e metodologia de ensino, tecnologias, relações étnico-raciais, gênero, geracional, classe social, religião, necessidades especiais e tudo o que envolva diferenças. De outro lado, as DCNP devem fundamentar-se “em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, [...], no conhecimento da escola como organização complexa”, no reconhecimento e respeito às “manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”. Finalmente, participa da formação do licenciado o “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2006b, p. 1-3).

A variedade de campos de conhecimento leva à restrição do tempo de estudo para cada um, afetando-se a qualidade dessa formação justamente por se ampliar o escopo dos conteúdos da formação e das áreas de atuação (GOMES, 2006).

Ao fazermos a contagem de palavras na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) confirmamos a hegemonia da docência, 22 citações – “docência ou docente” apareceram oito vezes, “professor” cinco, “licenciatura ou licenciado” nove. “Gestão” aparece oito vezes;

proposição da formação de professores no Brasil hoje” (SHIROMA; EVANGELISTA; MICHELS, 2010, p. 2). Para aprofundamento sobre tais teses cf. Shiroma, Evangelista e Michels (2010) e publicações disponíveis no *website* do Grupo: www.gepeto.ced.ufsc.br.

³⁴ Segundo Evangelista (2010) uma dessas denominações é “profissionalização docente”.

“pesquisa”³⁵ quatro; “produção de conhecimento”³⁶ uma e “pedagogo” nenhuma vez. Pode-se concluir que o profissional formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia não será pedagogo; talvez possa ser denominado de professor, docente ou apenas Licenciado em Pedagogia.

Pelas evidências colhidas nas DCNP o professor a ser formado no CPe, para dar conta dessa docência alargada, assumirá características de um *superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. Contraditoriamente, ao se constituir como *superprofessor* ele é constituído como professor-*instrumento*, por meio do qual a reforma se realizaria e, numa perspectiva de largo alcance, colaboraria para a manutenção da hegemonia burguesa.

Comparando as diferentes forças presentes na definição da Resolução CNE/CP n. 1/2006 constatamos que esta incorpora, praticamente na totalidade, os princípios da ANFOPE e seus apoiadores³⁷. A Associação foi hegemônica e optou por negociar suas posições com o CNE. A FENERSE, depois de muita pressão, conseguiu inserir o artigo 14 no Parecer CNE/CP n. 3/2006, que contempla a garantia do CPe como espaço de formação de especialistas. Destacamos que sua inclusão sustentou-se nas bases legais, permitidas pela LDBEN, artigo 64. Em parte, o Movimento Estudantil também está contemplado nesse Parecer no que tange à docência, à gestão, à presença da pesquisa e à carga horária do curso. Por fim, parece claro o campo conflituoso no qual o Curso de Pedagogia se encontra, permanecendo as ambiguidades e dicotomias na formação³⁸.

³⁵ Pesquisa, neste caso, não quer dizer, necessariamente, produção de conhecimento.

³⁶ Nas DCNP essa expressão aparece como “produção e difusão do conhecimento [...]” (BRASIL, 2006b, p. 2).

³⁷ Temos dúvida se o sentido das reivindicações também foi apropriado pelo CNE.

³⁸ As ambiguidades das DCNP se repetem na Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010, que “Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES” (BRASIL, 2010, p. 1). Nesse documento o MEC determina três dimensões a serem avaliadas (Organização didático-pedagógica do Curso, Corpo Docente, Instalações Físicas – Infraestrutura), subdivididas em vários indicadores e, nesses, a determinação de notas de 1 a 5, sendo: 1 - não adequado/coerente; 2 - insuficientemente adequado ou coerente; 3 - suficientemente adequado ou coerente; 4 - adequado e/ou adequadamente coerente; 5 - plenamente adequado/coerente. O documento não esclarece como acontecerão essas avaliações; se esse instrumento servirá apenas para o reconhecimento de novos cursos ou para as IES em funcionamento; se for válido para as últimas como ficarão os cursos reformados após as DCNP; o que será feito no caso das avaliações negativas? O documento define que a prioridade da Licenciatura em Pedagogia é a formação de professores para EI e AIEF, gestão e pesquisa. A última, novamente, fica com papel secundário. Uma novidade – conforme apontado na nota de rodapé 30 – é a definição da duração do curso em no mínimo quatro anos.

A trajetória percorrida demonstra que estamos frente a algumas questões fundamentais. A primeira delas refere-se à concepção alargada de docência, que inclui a gestão como seu componente obrigatório. Esse alargamento que, contraditoriamente, gera uma restrição no âmbito da reflexão, supõe que o profissional a ser construído para atender tal demanda, como referido, deve ser um *superprofessor*. Contrapondo-se a essa perspectiva, entendemos que a docência é uma modalidade de atividade pedagógica e o docente, como explicitado por Libâneo (2006, p. 852), “é aquele que ensina para que o aluno aprenda” os conhecimentos historicamente produzidos e lhe propicie conhecimentos para compreensão das condições históricas de produção da existência e para a atuação no meio em que vive enquanto sujeito histórico. Para Saviani (2008) a profissão de docente ou professor exige conhecimentos teóricos e práticos da educação, do trabalho pedagógico e do processo educativo que, por si só, representam uma complexidade e demandam uma formação específica. Desse modo, não se faz necessária a adição de outras atribuições que alarguem suas funções, bem como restrinjam sua formação, levando ao risco de desqualificá-lo e desintelectualizá-lo.

A segunda relaciona-se à gestão como componente da docência em sentido amplo. Nesse caso, também a gestão sofreu um alargamento, dado que inclui gestão do ensino, da escola, do sistema, da própria formação, da aprendizagem e da pesquisa.

A terceira questão diz respeito ao problema da subordinação da produção de conhecimento à gestão e o conseqüente estreitamento dos objetos de investigação, restringidos à Educação Básica e à solução dos problemas enfrentados pela escola. As três questões tomadas como fundamentais podem ser relacionadas com inúmeras ideias veiculadas em documentos de OM, como se verificará no último capítulo. As relações estabelecidas indicam uma consonância entre o ideário das políticas de formação docente no Brasil e as diretrizes para essa área emanadas de OM.

1.3 HIPÓTESE DE PESQUISA

A hipótese de pesquisa formulada deriva de dois percursos intimamente articulados. De um lado, as duas pesquisas realizadas sobre as Diretrizes – como bolsista PIBIC – evidenciaram que a docência era hegemônica e ampliada, incorporando a gestão e a pesquisa, embora a pesquisa seja subordinada à gestão. De outro lado, a leitura das

investigações desenvolvidas pelo GEPETO³⁹ demonstrou a relação entre a política educacional de formação de professores no Brasil e as diretrizes de Organizações Multilaterais que atuam na América Latina e no Caribe. As discussões em torno dessa relação tanto no GEPETO quanto na literatura consultada indicaram que a reforma empreendida a partir dos anos 1990 cumpre requisitos postos por Organizações Multilaterais que vão ao encontro das demandas do mercado. Percebeu-se que as DCNP apresentavam em seu corpo inúmeros conceitos que vinham sendo identificados em documentos internacionais, como inclusão, diversidade, gestão, competência, agente intercultural, pertinência e relevância social, entre outros.

Esse processo permitiu a elaboração de uma hipótese: que a definição das DCNP e a proposição de um conceito de docência específico teriam incorporado lineamentos teóricos e políticos de OM em ação na América Latina e no Caribe. Essa hipótese, que partia do pressuposto da relação existente entre DCNP e OM, organiza o conjunto de questões formuladas para sua comprovação. Entre as questões levantadas estão: a Resolução que reordena o Curso de Pedagogia – espaço de excelência de formação de professores para a Educação Básica no Brasil – trabalha com que conceito de docência? Qual o sentido da concepção de docência difundido na documentação internacional e nacional? Que ideias teriam sido apropriadas? Como tais diretrizes penetraram no Brasil? Qual a origem desse ideário? A produção acadêmica da área demonstraria a apreensão dessa inserção? Que professor estava sendo construído, tanto pelas OM quanto pelas DCNP?

Nossa hipótese de trabalho e as perguntas que dela derivaram acenta-se sobre três elementos importantes. O primeiro refere-se à Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) que, como vimos, atribui ao CPe a tarefa central de formação de professores, deixando, pois, de ser espaço de formação de especialistas e de intelectuais da educação. Entretanto, o licenciado não será exclusivamente docente, atribuindo-se a ele tarefas de gestão e pesquisa. Ademais, ao estudarmos a história do CPe e o processo de definição das DCNP percebemos que

³⁹ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho, sediado na UFSC, composto por pesquisadores de várias instituições de ensino superior e de Educação Básica, bem como alunos de doutorado, mestrado e graduação. Entre os trabalhos produzidos pelo grupo com essa perspectiva cf. Shiroma (2003, 2007, 2008, 2010); Michels (2006); Garcia (2006); Campos (2004); Evangelista (2002, 2008, 2009b, 2010a, 2010b, 2010c); Malanchem (2007); Rodrigues (2008); Vieira (2007); Zanardini (2008); De Mari (2006); Shiroma, Campos e Garcia (2005); Shiroma e Evangelista (2004, 2007); entre outros.

esse curso sempre esteve em disputa por posições políticas e teóricas, representadas por seus intelectuais, o que nos leva a entender que é um importante campo de formação de professores no país e em litígio.

O segundo elemento trata do profissional a ser formado pelo CPe, que terá por base a docência, que do nosso ponto de vista tem uma perspectiva alargada com uma formação restrita. Tal docência se compõe da docência propriamente dita, da gestão e da pesquisa, a última subordinada à segunda. Altera-se o sentido do ser professor, da gestão e da pesquisa levando-nos a perguntar que professor seria formado.

O terceiro elemento refere-se às Organizações Multilaterais. Muitos pesquisadores da área têm denunciado o vínculo do Estado brasileiro com os ditames internacionais, como os do BM, do FMI, da UNESCO, entre outros. Afirma-se que as políticas educacionais, especialmente as da formação de professores, têm atendido tais orientações que, por sua vez, expressam a lógica das demandas do setor econômico para a permanência do capitalismo (EVANGELISTA, 2009, 2010a, 2010b; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; VIEIRA, 2007; DURLI, 2007; MICHELS, 2006; MAUÉS, 2006, 2003a, 2003b; GOMES, 2006; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; BARRETO; LEHER, 2003). Para Roger Dale (2004) a AL vive a concretização de uma “Agenda Globalmente Estruturada para Educação” (AGEE) e os professores fazem parte da pauta principal, ou seja, estamos diante da construção de um consenso em torno de uma política educacional para toda a região.

Esse percurso conduziu a novas questões: teria existido outras determinações na disputa pela definição das DCNP, além das que anteriormente indicamos? Haveria uma concordância – ainda que não explicitada – entre intelectuais, Estado e OM na região quanto à formação de professores? Existe um consenso na ALC em torno da formação de professores e como ela se desenha? Quem são os intelectuais envolvidos nesse projeto? Qual o papel do Brasil nesse contexto?

Ao conjunto de indagações que compõe nossa hipótese de trabalho procuramos responder com o desenvolvimento desta dissertação.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recorte temporal ora realizado cobre o período que vai de 1996 a 2008. Em 1996 foi aprovada a LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual, conforme apontado, marcou a formação docente, especialmente o CPe, ao garantir a formação dos professores para a EI e AIEF, bem como do especialista nesse curso. Além disso, essa lei previu a obrigatoriedade da formação do professor da Educação Básica em nível superior e a criação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, para a formação de professores e para os níveis de ensino. As DCNP foram aprovadas em 2006 (BRASIL, 2006b), completando em meados de 2008 dois anos. Especialmente a partir de 2006, enquanto as reformas curriculares dos CPe aconteciam nas IES, as discussões no meio acadêmico sobre a nova configuração do curso se realizavam, questionando-se as compreensões acerca do pedagogo e das consequências das DCNP para a formação docente e para a educação.

Decidido o recorte temporal definimos três procedimentos metodológicos para o encaminhamento da pesquisa. O primeiro deles diz respeito ao levantamento e à análise da produção acadêmica na área da educação, entre 1996 e 2008, tematizando-se a relação entre formação de professores no Curso de Pedagogia e Organizações Multilaterais na América Latina. O segundo constitui-se de levantamento e análise da documentação voltada para a formação de professores oriunda de OM, identificando as características do professor proposto nesses documentos. No terceiro coteja-se os dados coligidos nos procedimentos anteriores com os recolhidos na Resolução CNE/CP n. 1/2006, principalmente aqueles referentes à docência.

Trabalhamos com uma metodologia qualitativa de análise de documentos de política educacional⁴⁰, nesse caso de formação de professores, emanados de OM e de seus intelectuais, e com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b). Nossa referência para a lida com

⁴⁰ Evangelista (2009b, p. 1; 4) explica que os documentos de políticas educacionais podem ser “oriundos do Estado, de organizações multilaterais e de instâncias e intelectuais que circulam em sua órbita”. Ademais, “[...] referimo-nos a documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos, entre outros. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico: fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, cinema, jornais, revistas, entre outros. Ressalte-se que, de nossa perspectiva, não há ‘superioridade’ de um documento sobre outro, nem há maior nobreza de um tema sobre outro. Todos os documentos são importantes e todos os temas são nobres quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente”. Nesse sentido, chamamos de documentos aqueles materiais de autoria de OM e textos de autoria de intelectuais que produziram algum escrito para essas organizações ou o divulgaram em seus veículos. São esses documentos “oficiais e oficiosos”.

esse tipo de material são as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2009b). Partimos do princípio que “as palavras importam, fazem diferença” e que, por meio da análise dos conteúdos dos discursos e conceitos presentes na documentação, é possível identificar “pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” por meio de “hegemonia discursiva” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA (2005, p. 2).

Para Evangelista (2009b, p. 3) “Trabalhar com documentos supõe, em um primeiro momento, considerá-los como resultado de práticas sociais [deste modo, como campo de litúgio e disputa]; em um segundo momento, como expressão da consciência humana em um dado momento histórico”, portanto, localizados num determinado tempo e espaço que nos ajudará a compreender a realidade na qual os professores estão envolvidos.

1.5 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na análise que desenvolvemos, alguns conceitos foram essenciais para a compreensão e a localização de nosso estudo. Desse modo, lançamos mão dos conceitos de agenda globalmente estruturada para educação, hegemonia, nova pedagogia da hegemonia, consenso e reconversão. Outros conceitos, como os de neoliberalismo e globalização, compõem o estudo, mas como objeto de análise. Os primeiros, ao contrário, dão sustentação para a compreensão da política de formação docente e CPe no país e suas relações com Organizações Multilaterais.

No que tange ao neoliberalismo em geral partilhamos da concepção de Maués (2003b) e Martins (2009). Para Maués (2003b, p. 92),

trata-se de uma proposta hegemônica para a saída da crise do capitalismo, em razão do esgotamento do modelo fordista/keynesiano (Harvey, 1989), que começa a indicar que o papel do Estado Benfeitor, principalmente as funções distributivas que tinha, estavam em conflito com os objetivos do capitalismo, isto é, com a acumulação. [...] De um lado, há o interesse de abrir mais mercados (globalização), sendo necessário para tanto que haja uma

desregulamentação do Estado, o fim das barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo), de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim.

Na mesma perspectiva teórica que Maués, Martins (2009, p. 46) assinala que

a sociabilidade neoliberal a partir de Hayek tem no *individualismo como valor moral radical* e na *concorrência* seus fundamentos centrais [...] Em termos práticos, essas referências procuram orientar vários aspectos políticos, entre eles: a forma de enfrentamento aos sujeitos políticos ligados ao trabalho e suas reivindicações; o modelo de reforma da aparelhagem de Estado de modo a redimensionar sua presença estatal na economia e nas questões sociais; a forma de se conceber as relações sociais; a disseminação de uma concepção de liberdade e de igualdade inspirada em preceitos liberais [itálico do original].

Coutinho (2005, p. 12), no prefácio do livro *A nova pedagogia da hegemonia*, de Neves et al. (2005), assinala que

torna-se evidente que um dos principais objetivos do neoliberalismo é transformar o conceito e a realidade prática da sociedade civil; com efeito, enquanto para Gramsci a sociedade civil é a principal arena de luta de classe nas sociedades ‘ocidentais’, como demonstram eficientemente os autores deste livro, os ideólogos da Terceira Via buscam transformá-la em algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado, ou seja, num ‘terceiro setor’ que se caracterizaria pelo voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares.

Além de evidenciarem a resignificação do conceito de sociedade civil pelo neoliberalismo e a importância da Terceira Via para a

consolidação do “processo de neoliberalização do mundo”, os autores do livro *Direita para o Social e Esquerda para o Capital, intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil* (NEVES et al., 2010, p. 72) mostram a importância das intervenções do FMI e do BM para a consolidação dessa perspectiva, especialmente nos países da América Latina (AL). Segundo os autores, países da AL sentiram os efeitos do neoliberalismo de forma muito mais intensa e tardia do que no resto do mundo, sofrendo, entre outras consequências, a degradação das condições de vida da população e da organização dos trabalhadores.

O neoliberalismo – iniciado na década de 1970, articulando um novo papel do Estado, “a nova sociabilidade” e um “amplo projeto de mundialização do capital” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 70) – entrou em crise na década de 1990 e como alternativa para sua reorganização e fortalecimento surge, na mesma perspectiva, a Terceira Via ou “sociedade civil ativa”. Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), entre as aproximações das duas doutrinas – neoliberalismo e Terceira Via – está a culpabilização do Estado como responsável pela crise nos países, sendo que as estratégias de encaminhamento para a solução da crise são diferentes para cada uma delas. Segundo os autores (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71),

Nos dois casos o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de ‘público não estatal’, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social.

Entre as principais ideias do “neoliberalismo da Terceira Via” estão “palavras de ordem como ‘cidadania’, ‘empreendedorismo’, ‘colaboração’ e ‘responsabilidade social’” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 78). Para os autores, a consolidação dessa doutrina foi intensificada na América Latina por governos que se denominavam de partidos políticos de “esquerda”. Com essas ideias, não se coloca em questão a lógica capitalista que permanece na base dessas perspectivas – neoliberalismo, Terceira Via e a junção dos dois. Ademais, como o grande princípio é o colaboracionismo, OM assumem funções do Estado em colaboração com ele e com outras Organizações, na definição de

políticas sociais, entre elas as educacionais, conseguindo adeptos e consensos na região em torno de políticas que inalteram a essência do sistema, garantindo e fortalecendo a hegemonia capitalista.

No Brasil, entre os principais intelectuais responsáveis pela disseminação da ideologia neoliberal estão Fernando Henrique Cardoso e Bresser Pereira, que reformaram o Estado⁴¹. No âmbito educacional, Paulo Renato de Souza e Guiomar Namó de Mello promoveram mudanças em relação à formação de professores, atuando “organicamente no processo de produção e difusão de um discurso justificador da reforma dos anos de 1990” para que fosse garantido o *status quo* da sociedade capitalista globalizada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 82).

Globalização é entendida aqui, na perspectiva de Dale (2004, p. 436), como

um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. [...] a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, econômicas, políticas e culturais [...]. Estes podem ser caracterizados como hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente. Trata-se de um processo complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, ‘Europa’, ‘América’ e ‘Ásia’.

Para Dale (2004) a educação, no final da década de 1990 e início da de 2000, sofreu influência de uma “agenda globalmente estruturada

⁴¹ Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Maués (2003a) a reforma do Estado no Brasil teve destaque em 1996, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), liderado por Bresser Pereira. Entre outras características dessa reforma estão: o ajuste estrutural, a privatização, a implantação da lógica gerencialista, a flexibilização, a descentralização, a regulação, a avaliação, a não intervenção do Estado no mercado, a abertura do país para o mundo globalizado, ou seja, para o mercado externo, os investimentos focais na educação e em outras políticas sociais conforme determinações internacionais e “concentração de decisões estratégicas” no poder do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 65).

para a educação”⁴² (AGEE) como uma das ações de uma “governança global”, que atua por meio da adesão de Estados-nação.

Dale (2004) faz um contraponto entre a “‘Cultura Educacional Mundial Comum’ que foi desenvolvida ao longo de vários anos pelo professor John Meyer e seus colegas da Universidade de Stanford (Califórnia)” (DALE, 2004, p. 423) e a “agenda globalmente estruturada para educação” (AGEE) – sua criação – como formas de interpretação e explicação da universalização e da homogeneização de políticas educacionais, principalmente nos países periféricos, como efeito e implicação da globalização na educação. Segundo ele,

Enquanto a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados-nação individuais autônomos, a segunda implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações. (DALE, 2004, p. 423)

Na AGEE o fator determinante nas análises das políticas educacionais é o econômico. Para Dale (2004, p. 426) as mudanças na economia capitalista são entendidas “como a força directora da globalização [que] procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos”. Nessa compreensão existe uma relação direta entre a educação e a economia, portanto, para entender as mudanças na formação dos professores é preciso pensá-las nessa relação.

Para Shiroma e Evangelista (2007) essa “agenda globalmente estruturada para a educação” é proposta por agências, bancos, instituições estatais e não governamentais, empresas e projetos de desenvolvimento espalhados pelo mundo. Justamente por envolver nessas organizações vários países e setores da sociedade que

⁴² Dale (2004, p. 426) chama atenção para a expressão “globalmente” de seu conceito que, segundo ele, “implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações”. Ademais, o autor destaca que a globalização precisa ser entendida como “um fenómeno político-económico, e não puramente económico” e isso implica a compreensão de que com ele “foi o sistema que triunfou e não uma nova nação hegemónica” (DALE, 2004, p. 437). Nesse raciocínio o autor não desconsidera o destaque e a liderança de alguns países no sistema global. Assim, ao identificarmos o papel de OM, precisamos entendê-las como parte de um sistema globalizado capitalista e não como originário, como força, determinação e diretrizes oriundas de um único país.

“participam” na elaboração dos projetos de ações fica difícil reconhecer as forças que comandam a agenda. Alastra-se a falsa ideia de que os projetos da agenda são universais, neutros e consensuais. Essas são estratégias de uma “governança supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes”, tendo por objetivo primeiro e verdadeiro a “procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema” (DALE, 2004, p. 437).

Na perspectiva de Dale (2004), OM⁴³ se utilizam de diferentes estratégias para conquistar a incorporação dos seus projetos nos países: por ações “passivas”; pressões diretas e indiretas – por exemplo, ligadas a financiamentos –; obrigatoriedade e repressão. Tais ações têm em vista a produção de um consenso em torno de suas diretrizes. Segundo Mézáros (2005, p. 25) “as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade”.

Há um discurso hegemônico entre OM que se entrecruzam e entram nos países via Estado, mídia, intelectuais, meio acadêmico, organizações não governamentais, entre outras formas. “De fato, a literatura derivada das pesquisas comparativas aponta uma tendência crescente à homogeneização das políticas em nível mundial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 2). À medida que fomos aprofundando o estudo, percebemos que os argumentos políticos e ideológicos sobre o professor perpassam documentos de várias OM – UNESCO, OEI, Organização dos Estados Americanos (OEA) – e do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Dale (2004) também se refere à noção de “governança sem governo”, fundamental para compreendermos o poder de governabilidade de OM, destacando-se, entre elas, o papel da OCDE e do Banco Mundial.

Sabe-se que as orientações, as metas e os investimentos de OM se destinam às regiões e aos países considerados fora do padrão desejado para o mundo globalizado ou em situação de “vulnerabilidade social”. A América Latina torna-se região de concentração de esforço dessas organizações, tanto pelos problemas de desigualdade social, quanto por ser uma região com alto potencial de recurso, mão de obra e consumo, assim como propícia às rebeliões. Nessa direção, Oliveira (2003, p. 23)

⁴³ Dale (2004, p. 454) utiliza a denominação “organizações internacionais” e “força supranacional” para se referir às OM.

afirma que há “um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza”. Ou, ainda, nas palavras de Maués (2003a, p. 12),

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo, este como um constructo ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Não restam dúvidas de que as reformas na educação e a formação de professores estão organicamente articuladas às condições econômicas e políticas de cada época e marcadas por conflitos de interesses entre forças sociais distintas. Portanto, para refletirmos sobre as DCNP e o CPe é necessário compreendermos suas múltiplas determinações, suas contradições e, ademais, como partes de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, visto que entre as estratégias apontadas para solucionar as crises enfrentadas pelo capital e para a permanência das relações capitalistas de produção, a educação é tida como fundamental. Sobre ela organiza-se uma agenda globalmente estruturada que tem por finalidade instituir políticas educacionais homogêneas (DALE, 2004) para todos os continentes, mas se respeitando as diferenças entre os países.

Enquanto Dale (2004) afirma estarmos diante de uma AGEE; para Neves et al. (2005, 2010), está em jogo uma “nova pedagogia da hegemonia”⁴⁴. A pedagogia aqui é usada no sentido de “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” para que o capitalismo permaneça hegemônico (NEVES, 2005, p. 15).

⁴⁴ Entendemos os dois conceitos como complementares.

A “nova pedagogia da hegemonia” se efetivou, especialmente, nos anos finais do século XX e início do século XXI como “dimensões educativas do Estado capitalista” na aparelhagem estatal e na sociedade civil. “Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. [...] Trata-se de um intenso processo de mudança de concepções e práticas ordenadas pela ‘repolitização da política’, envolvendo todo o tecido social” (NEVES; MARTINS, 2010, p. 24).

Nessa “nova pedagogia da hegemonia” a escola tem por função “o preparo do novo intelectual para a incorporação e o manejo das novas tecnologias”; “educação das massas trabalhadoras na sua conformação ético-política”; “obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades [competências] e personalidades requeridas pelo capitalismo” e “assume papel central na formação e difusão de uma nova identidade política fornecedora das bases para a cultura cívica, a coesão social e a relação entre dirigentes e dirigidos” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 90; 91).

Segundo Neves e Martins (2010, p. 25) procura-se a criação de “novos sujeitos políticos coletivos, de reconversão dos antigos sujeitos políticos coletivos e de desorganização da visão crítica ao capitalismo para construção do novo consenso” em torno do neoliberalismo da Terceira Via como um “projeto da social-democracia que concilia mercado com justiça social”. O Estado passa a dividir funções com a sociedade civil ativa, via organizações intergovernamentais e não governamentais. Essas, por sua vez, conseguem disseminar e aplicar políticas, especialmente as sociais, com mais facilidade do que o Estado, devido, entre outros motivos, ao discurso sedutor, à conquista de consensos e adeptos e à aparência de neutralidade das questões econômicas⁴⁵ (NEVES et al., 2010).

No *Dicionário do Pensamento Marxista* (2001, p. 177) o conceito *hegemonia* relaciona-se com domínio ou “liderança e tendo implícita alguma noção de consentimento”. Segundo a interpretação contida no *Dicionário* em Gramsci esse conceito pode ser compreendido como o

modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação. [...] Nas condições modernas, argumenta Gramsci, uma classe mantém seu

⁴⁵ No terceiro e no quarto capítulo veremos o discurso e as estratégias discursivas das OM sobre a educação e sobre a formação de professores, construindo, inicialmente, a noção de crise educacional para justificar as reformas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico. (DICIONÁRIO, 2001, p. 177).

Neves e Martins (2010, p. 24), ao discutirem hegemonia em seu sentido de construção de consenso, indicam que ela

designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para Gramsci (1999), sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo.

Essa forma de compreender hegemonia – em seu sentido de “consentimento”, de concepção de mundo imposta por meio de “consenso” – será por nós privilegiada, procurando-se não perder de vista que se insere numa correlação de forças em que os interesses da burguesia e os das classes subalternas estão imbricados. Nesse sentido, a hegemonia é consolidada pela atuação de intelectuais que assumem a função de intelectuais orgânicos de uma classe, e nessa posição articulam uma concepção de mundo.

Quanto ao conceito de consenso, entendemo-o, segundo perspectiva de Gramsci (1989, p. 11), como a adesão “‘espontâne[a]’ dad[a] pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção”. No nosso caso, o consenso obtido refere-se não apenas à

“população”, mas aos intelectuais, às entidades representativas dos professores e aos próprios professores. O consenso pode ser consciente e voluntário ou inconsciente em relação ao projeto educacional “humanizador” do capitalismo, disseminado, entre outros, por OM e por seus intelectuais⁴⁶.

Para Gramsci (1989) a função dos intelectuais orgânicos é a de organizar uma visão de mundo e sobre ela construir um consenso tendo em vista dirigir uma classe em detrimento da política e da orientação de outras classes em presença. O intelectual orgânico deve possuir uma “certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual)”; deve ser “um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da ‘confiança’” (GRAMSCI, 1989, p. 4). Segundo Gramsci (1989, p. 8), “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro [...]”. Portanto, ele é estratégico e fundamental para que uma concepção de mundo própria de uma classe essencial no modo de produção capitalista se torne hegemônica.

Entendemos que estamos diante da construção de consenso e disseminação, por intelectuais de OM, de uma “nova pedagogia da hegemonia”, ademais de funcionarem elas mesmas como intelectuais orgânicos coletivos⁴⁷. Seus documentos são uma das formas de construção de consenso em torno da alegada necessidade de reformas educacionais e de reformas na formação de professores – como a que ocorreu no CPe. Tem-se por finalidade adaptar a população às necessidades do mundo neoliberal globalizado.

Nossa pesquisa permite afirmar que estamos vivendo a concretização do consenso, graças à eficiência de intelectuais orgânicos de OM que, por sua vez, são orgânicos ao capital. Para Gramsci (1989, p. 10) “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’”.

⁴⁶ Como referido, quando não se consegue o “consenso espontâneo” as mudanças são impostas por meio da “coerção estatal”, pela força física ou legal. (GRAMSCI, 1989)

⁴⁷ Sobre a presença de intelectuais orgânicos coletivos na definição de políticas educacionais no Brasil cf. Zanardini (2008) e De Mari (2006).

Neves e Martins (2010, p. 25) destacam que esses intelectuais da nova pedagogia da hegemonia

são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno do novo padrão de sociabilidade para o século XXI. São, portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente⁴⁸.

Outro conceito se junta aos demais, o de “reconversão docente”, pesquisado por Evangelista (2006, 2009, 2010a, 2010b), e ajuda a entender o projeto de formação de professores defendido por OM e seus intelectuais. O termo reconversão surge no Brasil em meados dos anos 1990 como reconversão profissional (EVANGELISTA, 2010a). Para Evangelista e Triches (2008a, p. 8) “as discussões sobre ‘reconversão docente’ têm-se estruturado, principalmente, em torno da ideia de que, dadas algumas condições objetivas – falta de professores em algumas áreas, sobra de professores em outras, formação continuada, inadequação institucional –, os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original”. O fenômeno da “reconversão da formação docente é importante estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais” (EVANGELISTA, 2010a, p. 19).

Nosso esforço foi o de evidenciar a reconversão docente como estratégia e parte da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES et al., 2005, 2010), visto que

⁴⁸ Os investigadores vinculados ao grupo de pesquisa coordenado por Neves (2005, 2010) mostram que intelectuais de diferentes orientações políticas – inclusive de resistência e crítica à sociedade capitalista – acabam por produzir e disseminar conhecimentos e posições políticas, mesmo sem intenção, que servem de “alimento”, de sustentação para a permanência e a consolidação da hegemonia capitalista. Citam como exemplo Alain Touraine, Peter Drucker, Boaventura de Souza Santos, Manuel Castells, Edgar Morin, entre outros (NEVES et al., 2010).

se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser re-formado, pois, é claro, é considerado como um elo importante entre os interesses dominantes e a população. Se se quer conformar a população é necessário transformar o professor ou reconvertê-lo. Reconvertê-lo significa reformar as agências de formação e reformar os projetos de formação docente. Então, o professor representa um perigo e um obstáculo simultaneamente, mas o projeto dominante dele necessita. Em suma, tomando o projeto de reconversão profissional articuladamente ao de formação docente no Brasil, levantamos a hipótese de que as estratégias de preparo do professor podem ser compreendidas como uma expressão da ‘reconversão’ do magistério na região e como o projeto de ressignificação da educação rebate sobre a formação do professor. (EVANGELISTA, 2010a, p. 68)

Estamos diante de um processo de reconversão docente, disseminado e intensificado, entre outros, pelas ações de OM, na defesa de reformas na formação e no trabalho dos professores.

A centralidade da reforma nos professores fica ainda mais evidente ao identificarmos que no ano de 2009 dois relatórios de pesquisa de OM – um da UNESCO e outro da OEI – foram divulgados assinalando a fragilidade da formação de professores no Brasil. Um desses relatórios, *Professores do Brasil: impasses e desafios*, coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto⁴⁹ (UNESCO, 2009a), foi lançado durante a 32ª Reunião Anual da ANPEd⁵⁰, em outubro do mesmo ano. O segundo relatório, *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade de ensino* (OEI, 2009), cuja consultora é a pesquisadora brasileira Gisela Wajskop, foi lançado durante o *Seminário da Educação para a Cidadania*, em outubro de 2009, em São Paulo, em parceria da OEI com a Fundação SM⁵¹. Esses trabalhos e intelectuais

⁴⁹ Sobre esses relatórios conferir nota de rodapé 28.

⁵⁰ Durante essa reunião aconteceram debates com integrantes da UNESCO discutindo a formação de professores.

⁵¹ A Fundação SM faz parte do Grupo SM, grupo editorial espanhol atuante em toda a América Latina, na indústria de livros didáticos e literatura infantil. A Fundação SM tem por função no Brasil desenvolver projetos das áreas sociais e culturais. Entre seus objetivos consta “entender a

atribuem à má formação dos professores a responsabilidade pelos baixos índices de qualidade da educação brasileira, enfatizando a fragilidade da formação do pedagogo por ser excessivamente teórica. Para justificar a reforma da formação de professores foi preciso construir um consenso acerca do fato de que as políticas educacionais atuais não resultam na melhoria da qualidade do ensino⁵².

Além dos pesquisadores indicados como referência teórica, outros nos serviram de fundamentação. Para o estudo da história do CPE e formação de professores no Brasil foram centrais os textos de Evangelista (2002), Bissoli da Silva (2002, 2001), Saviani (2007a, 2007b, 2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Scheibe (2007), Libâneo (2002, 2005, 2006) e Vieira (2007). Para a compreensão das determinações históricas do atual momento nos guiaram Ianni (1982), Mészáros (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Lombardi, Saviani e Sanfelice (2005), Neves et al. (2005, 2010), Martins (2009) e Oliveira (2005). No que toca à política educacional e à formação de professores nos apoiamos principalmente em Oliveira (2003), Dale (2004), Maués (2003a, 2003b, 2006, 2005, 2008), Michels (2006), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Shiroma e Evangelista (2007), Evangelista (2010a, 2010b, 2009a, 2009b, 2008a, 2008b, 2001), Garcia (2006) e Gomes (2006).

Os autores referidos ofereceram as condições teóricas para que pudéssemos construir nossa reflexão acerca da reforma do CPE e das orientações de OM para a formação de professores no Brasil como parte de sua inserção na América Latina e no Caribe.

cultura e a formação aos grupos com mais dificuldades de acesso, favorecer a integração de todos os segmentos sociais e promover a formação e a especialização dos profissionais da educação.” No endereço eletrônico informa-se ainda que “Em parceria com o Ministério da Educação, a Organização dos Estados Ibero-americanos e outras instituições educacionais, promove iniciativas como o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Prêmio Professores do Brasil. Destacam-se também o Prêmio Ibero-Americano SM de Literatura Infantil e Juvenil e o Prêmio Barco a Vapor, que se propõem a despertar o prazer pela leitura entre crianças e jovens e estimular a produção literária em espanhol e português.” Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/ver_noticia.aspx?id=6461>. Acesso em: 15/set./2010. Seu atual diretor, José Henrique del Castillo Melo, foi diretor geral de parcerias públicas e privadas da Editora COC Empreendimentos Culturais Ltda. Disponível em: <http://pingado.terra.com.br/noticias/28517/literatura_grupo-sm-anuncia-novo-diretor-geral-no-brasil-e-inaugura-sede-em-sao-paulo.html>. Acesso em: 15/set./2010.

⁵² Para Maués (2003, 2006, 2008) a principal crítica por parte de OM à formação de professores hoje se refere a seu enfoque predominantemente teórico que tem por intenção justificar a ênfase na prática.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação é composta, além da introdução, de mais quatro capítulos que demonstram a trajetória da pesquisa sobre as DCNP e as Organizações Multilaterais.

O capítulo *A produção acadêmica sobre o Curso de Pedagogia: 1996-2008* tem o intuito de identificar o que se produziu sobre CPe, DCNP e sua relação com OM, entre 1996 e 2008. Trabalhamos com teses, dissertações, artigos acadêmicos e trabalhos completos publicados em anais da ANPED, totalizando 28 textos acadêmicos. Subdividido em temas, seu principal objetivo foi o de apreender as abordagens sobre formação de professores e OM. Este trabalho nos permitiu identificar onde e quem pesquisa o CPe. As intelectuais da ANFOPE se sobressaíram pelo número de produções a elas vinculadas, pela quantidade de vezes que foram citadas como referência e pela perspectiva política e teórica que imprimiram tanto na produção quanto nas DCNP. Mostramos ainda que os pesquisadores brasileiros reconhecem a influência de OM na definição das políticas de formação de professores, porém, não evidenciam com clareza as origens dessas orientações e as referências que os fundamentam. Tais pesquisadores utilizam vocabulários e apoiam-se em intelectuais vinculados à OM sem mencioná-los ou às suas origens. Um exemplo é a menção com frequência de Rosa Maria Torres, consultora da UNESCO, ou o uso de conceitos como diversidade, inclusão, gestão, educação ao longo da vida, entre outros. Indicamos quais pesquisadores estabeleceram relação entre a Resolução CNE/CP n. 1/2006 e OM e com quais argumentos. Concluímos que há um senso comum na área que atesta a influência de OM no Brasil, o qual contribui para o fortalecimento do “discurso hegemônico” dessas organizações e concepções de sociedade.

No capítulo *Intelectuais, organizações multilaterais e consenso* a exposição foi dividida em dois momentos: no primeiro apresentamos a coleta e os critérios de seleção dos documentos e intelectuais envolvidos, bem como suas características gerais. No total foram analisados 38 documentos vinculados à UNESCO, à OEI e ao PREAL. No segundo, exploramos dados sobre os intelectuais envolvidos na documentação e vinculados às OM. Encontramos nos textos vários intelectuais brasileiros, como Guiomar Namó de Mello, Ana Luiza Machado e Helena Bomeny. Outros forneceram consultorias ou estabeleceram diálogos por serem referências no Brasil em razão de suas pesquisas sobre formação, profissionalização e trabalho docente, como

Maria Beatriz Luce, Carlos Roberto Jamil Cury, Roberto Franklin Leão, Ruy Leite Berger Filho, Márcia Ângela da S. Aguiar e Helena C. L. de Freitas. Alguns desses intelectuais tiveram influência direta na definição das DCNP. Demonstramos a constituição de um consenso – por meio da “homogeneização discursiva” e da construção da AGEE (DALE, 2004) – em torno da demanda de profissionalização e formação dos professores na América Latina e o papel do Brasil nesse processo. Ao final estabelecemos uma primeira relação entre OM e DCNP à guisa de aproximação à nossa hipótese de pesquisa.

No quarto capítulo, *Superprofessor: instrumento da “nova” educação*, trazemos à baila o conteúdo dos 38 documentos vinculados às OM indicadas no balanço de literatura, mostrando os argumentos e as explicações sobre as exigências que recaem sobre o professor em termos de responder às demandas da “nova” educação, em virtude da “nova” sociedade. Entre outros sujeitos da sociedade, aos professores são atribuídas tarefas hercúleas, pois, “ao fim e ao cabo, são os que realizam a mudança” (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 3) do ponto de vista dessas instituições. Ademais, conforme explica Evangelista (2010a, 2010b) e Neves et al. (2005, 2010), os professores são chamados a adaptar a sociedade aos desideratos do capitalismo tendo em vista garantir a permanência da acumulação, da exploração e da expropriação, razão pela qual é preciso reconverter os formadores de mentes. Veremos que o “novo”, na verdade, não representa mudança na essência da sociedade, mas diz respeito às novas demandas da sociedade capitalista. Constatamos o excesso de competências esperadas do professor, o que dá sustentação à nossa hipótese sobre o alargamento da docência. De nosso ponto de vista, está em causa a construção de um *superprofessor*. Esse *superprofessor*, nascido das cinzas do professor tradicional, é posto como solução para os problemas da sociedade. Mostramos que se propõem mudanças na formação inicial para a construção de tal sujeito. De outro lado, discutimos a relação existente entre o *superprofessor* e o professor-instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução.

No quinto capítulo, *As Diretrizes do Curso de Pedagogia: aproximações com as diretrizes educacionais de Organizações Multilaterais*, estabelecemos relações entre as DCNP e as diretrizes de OM. Ao compará-las, mostramos que a Resolução é repleta de conceitos – docência, avaliação, gestão, diversidade, aprendizagem, entre outros – que têm forte presença na documentação das OM. Focamos nossa análise na docência, com remissões à gestão e à pesquisa. Confirmamos que o alargamento da docência está nas DCNP e nas posições

defendidas por Organizações Multilaterais. Os elementos extraídos de ambas as documentações somados às nossas referências teóricas nos permitiram caracterizar a existência de um *superprofessor*, simultaneamente professor-*instrumento*.

Por fim, consideramos que a reforma empreendida no Brasil, no CPe, faz parte das políticas de “reconversão” do professor, construídas por uma “agenda globalmente estruturada para a educação” cujo intuito é o de disseminar e consolidar políticas educacionais na perspectiva da “nova pedagogia da hegemonia”. Ademais, entendemos que o Brasil perde um espaço de formação do intelectual da educação, visto que a pesquisa no CPe, assim como defendido na documentação das OM estudadas, torna-se instrumento da gestão, reduzida à busca de solução para problemas da prática. Os professores se tornam o centro da política, mas como instrumentos para que a reforma aconteça e com uma forte carga de responsabilização pelos resultados da mesma reforma. Rebeca Zevalos afirma em entrevista que a reconversão docente supõe a adesão dos professores à reforma (EVANGELISTA, 2010a). Evidenciamos que o contraditório processo de *alargamento e restrição*, assim como os elementos componentes do *superprofessor* e do professor-*instrumento* estão presentes tanto na documentação das OM quanto na Resolução CNE/CP n. 1/2006. Além disso, demonstramos as similitudes com outros conceitos e elementos da formação do professor que estão presentes nas duas documentações. Sabemos que nossa pesquisa se localiza num campo abrangente, movediço e de fundamental importância para formação da consciência humana, por isso, acreditamos ser possível e necessário resistirmos a essas reformas, nos tornando “professores-obstáculo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). Concordamos com a premissa de Mészáros (2005, p. 65); “o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 1996-2008

O sentido do presente capítulo liga-se a uma decorrência necessária de nosso percurso de pesquisa. Como assinalado, os estudos desenvolvidos sobre o Curso de Pedagogia como bolsista PIBIC somados às leituras sobre política educacional no interior do GEPETO propiciaram a elaboração de uma hipótese de trabalho em que sobressaíam questões relacionadas à presença de orientações de Organizações Multilaterais nas definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso e Pedagogia no Brasil, nos anos 2000. Perguntávamos então se essa presença era identificada pelos intelectuais da área e como se expressavam em sua produção.

O que se apresenta neste capítulo, portanto, é o resultado do balanço da produção acadêmica na área da educação, de 1996 a 2008, sobre o Curso de Pedagogia. Identificamos o que os intelectuais da área vêm discutindo sobre o referido curso e, principalmente, as relações que estabeleceram entre CPe – especialmente após a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b) – e OM. Para expor os dados organizamos este capítulo em cinco partes: escolha e coleta dos materiais; considerações gerais sobre a produção acadêmica selecionada; conteúdo das produções acadêmicas; Curso de Pedagogia e Diretrizes Curriculares Nacionais; Curso de Pedagogia e Organizações Multilaterais.

2.1 ESCOLHA E COLETA DAS FONTES

Com o recorte temporal definido, demos sequência à investigação escolhendo o conjunto de verbetes relacionado ao tema a ser usado no processo de coleta: Diretrizes Curriculares Nacionais do/para o Curso de Pedagogia; Curso de Pedagogia; pedagogo; política de formação docente do/no CPe; política de formação do pedagogo; política educacional de formação docente; CPe e organizações/organismos multilaterais/internacionais; CPe e agências internacionais/multilaterais; formação docente e UNESCO; políticas educacionais e UNESCO; políticas educacionais e PRELAC; políticas educacionais e PREAL;

políticas educacionais e OEI; políticas educacionais e OEA; e políticas educacionais e Banco Mundial⁵³.

No balanço da produção privilegiamos três tipos de materiais: teses e dissertações⁵⁴ (fonte: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL; CAPES, 2009a); periódicos acadêmicos (fonte Periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* (BRASIL; CAPES, 2009b; SCIELO, 2009) e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (ANPEd, 2009).

Em cada tipo de material realizamos três triagens que nos possibilitaram eliminar aquele que não citava diretamente o Curso de Pedagogia e OM ou verbetes correlatos. Os recursos textuais utilizados nesse processo foram: título, resumo, palavras-chave e texto na íntegra⁵⁵. Após as triagens, 38 textos acadêmicos foram encontrados por tratarem do CPe, entretanto, desses elegemos 28 para análise por se referirem ao Curso e à OM ou verbetes correlatos⁵⁶: quatro teses de doutorado (equivalentes a 14% do total do material selecionado), 12 dissertações de mestrados (43%), 11 artigos de diferentes periódicos (39%) e um trabalho completo apresentado em Reunião Anual da ANPEd (4%).

2.1.1 Teses e dissertações

Os 16 trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado resultam de um refinamento intenso em um universo de 15.806 textos, dos quais

⁵³ Essa escolha não esgota o campo da produção acadêmica na área, dado que nem sempre os referidos verbetes são utilizados entre as palavras-chave registradas pelos autores ou em bases de dados. Um exemplo é o relativo ao CPe que, muitas vezes, é catalogado como *formação docente*. Consultado esse verbete, o universo de teses, dissertações e artigos em periódicos foi muito grande. De outro lado, as organizações e os projetos que compuseram os verbetes foram decididos em razão das leituras feitas anteriormente.

⁵⁴ No caso do banco de teses da CAPES, os trabalhos selecionados vão até o ano de 2007, período disponível quando realizada a coleta em janeiro de 2009.

⁵⁵ Uma das dificuldades que encontramos na seleção dos textos relacionou-se aos resumos e palavras-chave – principalmente de teses e dissertações. No caso de resumos, vários deles não diziam com clareza de que tratava a pesquisa. Além disso, não raras vezes o resumo não condizia com as palavras-chave.

⁵⁶ Os 10 textos que não citam OM ou palavra correlata são: Cruz (2008); Scheibe (2007); Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Saviani (2007b); Aguiar et al. (2006); Libâneo (2006); Aguiar e Melo (2005); Bissoli da Silva (2001); Kishimoto (1999); Libâneo e Pimenta (1999). Assinale-se que alguns autores figuram nas duas modalidades.

15.146 referem-se ao verbete Pedagogo, 627 ao Curso de Pedagogia⁵⁷ e 5 às Diretrizes Curriculares Nacionais para/do Curso de Pedagogia⁵⁸.

A triagem final dos textos deu-se pelos recursos textuais apresentados segundo sua relação com o CPe, as DCNP e as OM⁵⁹. As teses selecionadas são apresentadas no Quadro 1.

Ano	Título	Autor	Instituição
		<i>Orientador(a)</i>	<i>Nat. Jurídica</i>
2007	<i>O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa</i>	Zenilde Durli <i>Or. Leda Scheibe</i>	UFSC (SC) <i>Pública</i>
2006	<i>Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile</i>	Jorge Alberto Rodriguez <i>Or. Antonio C. Neto</i>	UFRN (RN) <i>Pública</i>
2005	<i>Da racionalidade técnica à nova epistemologia da prática: a proposta da formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais</i>	Marli de Fátima Rodrigues <i>Or. Acácia Z. Kuenzer</i>	UFPR (PR) <i>Pública</i>
2004	<i>Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as Séries Iniciais – o caso do Pará</i>	Arlete Maria Monte de Camargo <i>Or. Lucíola L. C. P. Santos</i>	UFMG (MG) <i>Pública</i>

Quadro 1 – Teses de doutorado em educação por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 1996-2007

Fonte: Banco de Teses Capes

⁵⁷ Os demais abordam inúmeros assuntos *no* CPe e não *sobre* ou *do* CPe, ou seja, as pesquisas versam sobre o “ensino de”, o lúdico, a imaginação, o corpo, a concepção de infância, a interdisciplinaridade, o uso de tecnologia, o problema teoria e prática, a visão dos alunos no início ou ao final da formação no CPe, ou seja, temas voltados à prática na sala de aula. Entre os 627, muitos se direcionam para relato de experiência ou estudo de caso da reforma curricular do Curso numa determinada IES.

⁵⁸ A tabela referente a essa coleta encontra-se no Apêndice B.

⁵⁹ Outras seis dissertações de mestrado selecionadas – e que se somariam às 16 – foram excluídas; uma delas, apesar de se referir às DCNP, tinha como foco de análise a Educação Infantil (KIEHN, 2007) e das outras cinco não encontramos os textos completos (PITTA, 2005; NASCIMENTO, 2004; CARMONA, 2002; MACEDO, 2001; BISSOLI DA SILVA, 1998).

Observa-se no quadro que os textos se concentram entre 2004 e 2007; as teses são de estados e anos diferentes, mas duas são da região sul do país, tendo sido realizadas em instituições públicas de ensino superior. Nos quatro textos há referência a OM, sendo esse o foco principal de estudo de Rodriguez (2006). Nos demais, a centralidade cabe ao CPe. Durli (2007) discute o processo de definição e aprovação das DCNP.

O Quadro 2 apresenta as 12 dissertações de mestrado selecionadas.

Ano	Título	Autor	Instituição
		<i>Orientador(a)</i>	<i>Nat. Jurídica</i>
2007	<i>Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?</i>	Suzane da R. Vieira <i>Or. Olinda Evangelista</i>	UFSC (SC) <i>Pública</i>
2007	<i>Curso de Pedagogia/UFMA/Imperatriz: nuances à formação do gestor educacional</i>	Maria das Graças B. Barros <i>Or. Sandra R. R. dos Santos</i>	UFMA (MA) <i>Pública</i>
2007	<i>Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?</i>	Ana Elisa S. Q. Assis <i>Or. Maria Eugênia L. M. Castanho</i>	PUC/CAMP (SP) <i>Privada</i>
2007	<i>A política de formação do professor para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental: diretrizes e impasses</i>	Vilma de S. R. Amorim <i>Or. Beatrice L. Carnielli</i>	UCB (DF) <i>Privada</i>
2007	<i>As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990-2006)</i>	Simone C. Massias <i>Or. Paula P. Vicentini</i>	PUC/SP (SP) <i>Privada</i>

Quadro 2 – Dissertações de mestrado em educação, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 1996-2007 – Continua

Ano	Título	Autor	Instituição
		<i>Orientador(a)</i>	<i>Nat. Jurídica</i>
2006	<i>A reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004</i>	Joel R. Zaratim <i>Or. Adão J. Peixoto</i>	UFG (GO) <i>Pública</i>
2006	<i>A formação de professor no contexto da crise estrutural do capital</i>	Valdemarin C. Gomes <i>Or. Maria Susana V. Jimenez</i>	UECE (CE) <i>Pública</i>
2005	<i>Integração, docência e gestão dos processos educativos: identidade do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG</i>	Liliana S. da Silva Silveira <i>Or. Iria Brzezinski</i>	UCG (GO) <i>Privada</i>
2005	<i>O currículo do Curso de Pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UCG?</i>	Luciano J. Firmino <i>Or. Iria Brzezinski</i>	UCG (GO) <i>Privada</i>
2003	<i>Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital</i>	Gisele Masson <i>Or. Rosilda B. Martins</i>	UEPG (PR) <i>Pública</i>
2001	<i>Políticas de formação inicial para professores do Ensino Fundamental: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UERN</i>	Ana Maria P. Aires <i>Or. Maria Eliete Santiago</i>	UFPE (PE) <i>Pública</i>
1999	<i>Os Organismos Internacionais e as tendências para o trabalho do professor</i>	Elisângela A. da Scaff <i>Or. Ester Senna</i>	UFMS (MS) <i>Pública</i>

Quadro 2 – Dissertações de mestrado em educação, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 1996-2007 – Conclusão

Fonte: Banco de Teses Capes

Observa-se no quadro acima uma concentração de dissertações entre 2005 e 2007, sendo cinco no último ano – um ano após a aprovação das DCNP (VIEIRA, 2007; BARROS, 2007; ASSIS, 2007; AMORIM, 2007; MASSIAS, 2007). Os dois trabalhos de 2005 (FIRMINO, 2005; SILVEIRA, 2005) – período de discussão e aprovação das DCNP – apresentam as reformulações curriculares de duas IES antes da aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), mas sintonizadas com ela. Essas duas foram orientadas pela mesma professora – Iria Brzezinski, uma das intelectuais da ANFOPE. Outros três textos analisam a reestruturação do currículo do Curso em uma dada universidade, totalizando cinco dissertações com esse tipo de abordagem (AIRES, 2001; ZARATIM, 2006; BARROS, 2007). Os textos de Scaff (1999) e Masson (2003) tratam da influência de OM na política educacional e na formação docente como questão central. Um dos trabalhos analisa a trajetória e a importância da ANFOPE na implantação das políticas de formação docente, do CPe e das DCNP (MASSIAS, 2007).

Outro destaque no quadro trata da natureza jurídica das IES: sete dissertações foram defendidas em instituições públicas e cinco em privadas católicas – realidade diferente da encontrada nas teses em que todas foram defendidas em universidades públicas.

2.1.2 Artigos

Para selecionarmos os artigos acadêmicos escolhemos dez periódicos da área da educação, *qualis A ou B*, segundo avaliação da CAPES naquele momento: *Educação e Sociedade*; *Cadernos de Pesquisa*⁶⁰; *Educação e Pesquisa*; *Linhas Críticas* – Revista de Educação da UnB; *Revista Brasileira de Educação*; *Cadernos CEDES*; *Perspectiva*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* e *Revista HISTEDBR Online: História, Sociedade e Educação no Brasil*⁶¹. As várias triagens levaram à seleção de 11 artigos em três periódicos, permitindo a constatação de que é reduzida a presença da temática – formação de professores, Curso de Pedagogia e OM – nas publicações da área. Os dados estão expostos no quadro a seguir.

⁶⁰ Alguns sumários do *Cadernos de Pesquisa* (CADERNOS, 2009a) não estavam disponíveis.

⁶¹ A *Revista HISTEDBR* (HISTEDBR, 2009) teve seu primeiro número publicado em 2000.

Periódico	Ano	Título	Autor	Instituição
				Nat. jurídica
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 105	2008	<i>Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental</i>	Iria Brzezinski	UCG (GO) <i>Privada</i>
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 100	2007	<i>A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada</i>	Helena C. L. de Freitas	UNICAMP (SP) <i>Pública</i>
<i>Educação e Pesquisa</i> , n. 33	2007	<i>Professor: protagonista e obstáculo da reforma</i>	Eneida O. Shiroma Olinda Evangelista	UFSC (SC) <i>Pública</i> UFSC (SC) <i>Pública</i>
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 97	2006	<i>Pedagogia e as Diretrizes Curriculares do Curso de Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação</i>	Naura S. C. Ferreira	UTP (PR) <i>Privada</i>
<i>Revista Brasileira de Educação</i> , n. 33	2006	<i>Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar</i>	Maria Helena Michels	UFSC (SC) <i>Pública</i>
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 85	2003	<i>Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização</i>	Helena C. L. de Freitas	UNICAMP (SP) <i>Pública</i>

Quadro 3 – Artigos acadêmicos da área da educação, por periódico, autor e seu vínculo institucional, Brasil, 1996-2008 – Continua

Periódico	Ano	Título	Autor	Instituição
				Nat. jurídica
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 85	2003	<i>Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil</i>	Silke Weber	UFPE (PE) <i>Pública</i>
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 80	2002	<i>Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação</i>	Helena C. L. de Freitas	UNICAMP (SP) <i>Pública</i>
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 68	1999	<i>Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?</i>	Iria Brzezinski	UCG (GO) <i>Privada</i>
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 68	1999	<i>Formação de profissionais da educação no Brasil: o Curso de Pedagogia em questão</i>	Leda Scheibe Márcia A. Aguiar	UFSC (SC) <i>Pública</i> UFPE (PE) <i>Pública</i>
<i>Educação e Sociedade</i> , n. 68	1999	<i>A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores</i>	Helena C. L. de Freitas	UNICAMP (SP) <i>Pública</i>

Quadro 3 – Artigos acadêmicos da área da educação, por periódico, autor e seu vínculo institucional, Brasil, 1996-2008 – Conclusão

Fonte: Periódicos CAPES, *SciELO*.

Os artigos selecionados vão de 1999 a 2008, havendo um acúmulo de produção no ano de 1999 (três artigos), 2003, 2006 e 2007

(dois). O periódico que mais publicou foi a *Revista Educação e Sociedade* (nove artigos). As outras duas, *Educação e Pesquisa* e *Revista Brasileira de Educação*, trouxeram um artigo cada.

Na *Revista Educação e Sociedade* há acúmulo de artigos em uma mesma edição, caso das de número 68 (1999) com três artigos, 85 (2003) e 96 (2006) com dois artigos em cada uma. Em parte, a aglomeração de artigos em determinadas edições se justifica pelo momento histórico. No ano de 1999 o então presidente Fernando Henrique Cardoso lançou mais um de uma sequência de documentos⁶² oficiais formulando políticas para formação docente e tentando alterar a função do curso de Pedagogia⁶³. O fato gerou descontentamento e mobilização nacional dos profissionais da educação e das categorias representativas. Nesse ano também se tentou definir Diretrizes para o Curso com a nomeação de CEEP pela SESu/MEC, referida na Introdução⁶⁴. No ano de 2006, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovada pelo MEC a Resolução CNE/CP n. 1/2006 que instituiu as DCNP (BRASIL, 2006b). 2007 foi ano de reformas curriculares nos CPe em IES. Em síntese, três momentos de polêmicas acerca do CPe.

2.1.3 Trabalhos em evento acadêmico

Foram privilegiados os trabalhos completos apresentados na forma de painel nas Reuniões Anuais da ANPEd, da 19ª à 31ª reunião (1996 a 2008) nos Grupos de Trabalho (GT) GT-5 *Política Educacional*, GT-8 *Formação Docente*, GT-11 *Política de Educação Superior*

⁶² Entre outros documentos que oficializaram as políticas de formação docente do governo estão: Resolução CNE/CP 1 de 30 de setembro de 1999 (dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação) (BRASIL, 1999a); Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências) (BRASIL, 1999b); Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997 (Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio) (BRASIL, 1997); Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000 (Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276/99) (BRASIL, 2000a); Parecer CNE/CES 133, de 30 de janeiro de 2001 (Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) (BRASIL, 2001).

⁶³ Essa tentativa refere-se ao Decreto n. 3.276/99 (BRASIL, 1999b) que definia como espaço *exclusivo* de formação de professores para EI e AIEF o Curso Normal Superior (CNS). Após reação contrária em todo o país, o novo Decreto n. 3.554/2000 (BRASIL, 2000a) alterou o anterior, indicando o CNS como espaço *preferencial* para essa formação.

⁶⁴ Cf. nota de rodapé n. 11.

(ANPEd, 2009), espaço considerado central para encontro de pesquisadores da educação. A maioria dos textos trata de “ensino/metodologia de”, perfil de egresso, infância, a “importância de”, o uso da tecnologia, entre outras temáticas do gênero. No GT-5 e no GT-8 nenhum texto foi selecionado. O texto escolhido, *A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional*, é do GT-11 *Política de Educação Superior*, do ano de 2008 e de autoria de Olgaíses Maués, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esse trabalho refere-se à influência de OM na definição dos rumos da formação e do trabalho docente no Brasil, mencionando o CPe.

2.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO SELECIONADA

O exame dos 28 trabalhos permite algumas considerações gerais. Pode-se afirmar que há uma concentração de textos nos último quatro anos, no período entre 1996 e 2008⁶⁵. Constata-se que o curso foi tema de tese nos últimos anos, o que não se confirma nas dissertações, presença constante. Nos artigos, começa a aparecer em 1999 na *Revista Brasileira de Educação* (nº 68, 1999). Conforme apontado, os picos de produção estão nos anos de 1999, 2003, 2006 e 2007.

Nos textos eleitos estão envolvidos 28 intelectuais – autores, coautores e orientadores –, vinculados a 17 universidades (12 públicas e cinco privadas), de 12 estados brasileiros e do Distrito Federal. Essas instituições se encontram em cinco regiões, sendo quatro no Sudeste⁶⁶ – três no Estado de São Paulo –, quatro nas regiões Nordeste⁶⁷, Centro-Oeste⁶⁸ e Sul⁶⁹ e uma no Norte⁷⁰. As Instituições de Ensino Superior

⁶⁵ Os dados completos encontram-se no Apêndice C.

⁶⁶ Referimo-nos às universidades Federal de Campinas (UNICAMP), Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

⁶⁷ Essas instituições são: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁶⁸ São elas: Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

⁶⁹ As do Sul são: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁷⁰ Referimos-nos à Universidade Federal do Pará (UFPA).

com mais aparições foram UFSC (seis referências), UNICAMP (quatro), UCG (quatro) e UFPE (três). Percebe-se que a produção e a difusão de conhecimento em política de formação docente, do CPe e sobre a relação entre formação de professores e OM se concentra em alguns estados, em determinadas universidades e nos mesmos intelectuais⁷¹.

Quanto aos autores com mais de um texto, encontramos Iria Brzezinski (quatro textos vinculados a ela), Helena Costa L. Freitas (quatro), Leda Scheibe (dois) e Olinda Evangelista (dois). Esses são pesquisadores do CPe que disseminam concepções sobre a sua função. Desses autores, Brzezinski, Freitas e Scheibe, ademais de somarem 10 textos, são as mais referidas no total de trabalhos eleitos – principalmente nas pesquisas de mestrado e doutorado – e são intelectuais da ANFOPE. Pode-se concluir que ela foi hegemônica não só na definição das DCNP como o é na produção acadêmica da área.

2.3 CONTEÚDOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A lida com os 28 textos leva-nos a afirmar que a relação entre política educacional, formação docente e OM está disseminada entre esses pesquisadores, contudo, não se pode afirmar que o mesmo ocorra na área da educação. Esse dado precisa ser explorado para que se identifique o sentido das relações estabelecidas, pois ao examinarmos os materiais constatamos que poucos utilizaram documentos de Organizações Multilaterais em suas análises e as referências a eles eram distintas. Isso nos levou a dividi-los em três grupos: 1) textos que utilizam documentos de OM (11); 2) textos que se referem às OM com base em outro pesquisador (13); 3) textos que citam genericamente as OM (4).

Os pesquisadores do primeiro grupo – que utilizam documentos de OM – se caracterizam por terem usado excertos e/ou citado documentos de alguma OM. Também evidenciam leitura da produção acerca da questão, pois lançam mão de outros pesquisadores que discutem a relação entre OM e a política de formação de professores no Brasil e/ou na América Latina. Rodriguez (2006), Rodrigues (2005),

⁷¹ Citam-se a UCG (GO), com a Professora Iria Brzezinski; UNICAMP (SP), com a Professora Helena Freitas; UFSC (SC), com as professoras Leda Scheibe e Olinda Evangelista; e UFPE (PE), com a professora Márcia Ângela da Silva Aguiar.

Amorim (2007), Vieira (2007), Gomes (2006), Masson (2003), Scaff (1999), Freitas (2007), Shiroma e Evangelista (2007), Michels (2006) e Maués (2008) compõem esse grupo. São duas pesquisas de doutorado, cinco de mestrado, três artigos acadêmicos e um trabalho em evento.

Três dos textos são de pesquisadoras vinculadas à UFSC e ao mesmo grupo de pesquisa – Grupo de Pesquisa sobre Política, Educação e Trabalho (GEPETO) (VIEIRA, 2007; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; MICHELS, 2006). Dois trabalhos têm as OM como objeto de estudo (RODRIGUEZ, 2006; SCAFF, 1999). Quatro não as têm como tema principal, mas aprofundam o assunto (MAUÉS, 2008; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; RODRIGUES, 2005; MASSON, 2003). Os demais discutem tal relação tendo por base documentos de OM e pesquisas de outros intelectuais.

Em Shiroma e Evangelista (2007) e Rodriguez (2006) são analisados projetos educacionais de OM e suas interferências sobre a política de formação docente na América Latina (AL), focando o Brasil. Nos dois textos há concordância acerca dos projetos em andamento na região. Rodriguez (2006, p. 201) identifica quatro grandes projetos educacionais na América Latina:

Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PPE) – hoje Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe – (PRELAC)⁷²; Educação para Todos (EPT); Conferências Ibero-Americanas de Educação (CIE); e o Plano de Ação Hemisférico de Educação (PAHE). Foram as fontes de onde brotaram a maioria das ideias que, através das legislações educacionais de cada país da região, viriam a concretizar-se, muitas delas na forma de políticas direcionadas a corrigir as graves carências dos nossos sistemas educacionais, expressos, na maioria dos casos, nos baixos indicadores resultantes de avaliações nacionais e internacionais.

⁷² A forma com que Rodriguez aborda a questão em seu texto sugere que os dois primeiros projetos são os mesmos, mas não o são, conforme encontramos no documento da UNESCO e do PRELAC (2004, p. 7): “O PRELAC dá continuidade aos esforços encetados pelo Projeto Principal de Educação (1980-2000) e constitui um apoio aos planos de ação da Educação para Todos adotados no Fórum Mundial de Dakar (2000) e na Reunião Regional preparatória de Santo Domingo. Seu antecedente imediato é a Reunião de Ministros da Educação realizada em Cochabamba (2001), que encarrega a UNESCO da preparação de um novo Projeto Regional para orientar o salto qualitativo requerido pela região em termos educacionais”.

Vieira (2007) e Rodrigues (2005) comentam os projetos de OM para ALC com base em Shiroma, Moraes e Evangelista (2002). Masson (2003) e Scaff (1999) discutem alguns documentos do BM, CEPAL e UNESCO como origem das interferências no Brasil, mas não comentam os projetos.

Há um diferencial político entre Rodriguez (2006) e as demais pesquisadoras, pois demonstra ser favorável aos projetos das OM referidas por entender que contribuíram para que a formação docente se tornasse prioridade nas políticas dos países da AL. Considera que houve muitos avanços graças a essas indicações, que só não foram maiores devido às correlações de forças, interpretações dos projetos pelos países e pouco investimento nos profissionais da educação. Admite que há muito a ser feito, mas seu posicionamento não é contrário ao estabelecido pelas organizações. O autor (RODRIGUEZ, 2006, p. 201) afirma que

Mesmo reconhecendo que, no decorrer da década de 1990, houve avanços no relativo às políticas que tratam da questão docente, melhorias gradativas nos salários, no fortalecimento e valorização, na participação, mediante a implementação de iniciativas inovadoras na maioria de países da região, e que as ações que estão sendo implementadas nestes anos iniciais do século XXI são bastante promissoras, o que parece indicar que estamos no caminho certo, temos que admitir que ainda é grande a distância entre o docente que temos e o que precisamos para que os sistemas educacionais possam dar as respostas adequadas aos atuais contextos globalizados.

Com posicionamento contrário, Rodrigues (2005) – fundamentada, especialmente, em Aguiar (1996), Torres (1998), Coraggio (1998) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) – apresenta a UNESCO, o BM e a CEPAL como as OM de maior interferência na educação e na formação docente no Brasil. Não discute os projetos em andamento, mas cita os documentos norteadores dessas organizações⁷³.

⁷³ São eles: “*Transformación Productiva com Equidad*, da CEPAL, de 1990; a *Declaração de Jontiem*, aprovada na Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, na qual foi gerado o *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe*, sob a orientação da

De outro lado, não explicita as diferentes abordagens entre os autores a que recorre.

A abordagem de Rodrigues (2005, p. 57) lastreia-se nas pesquisas de outros autores. Citando Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) esclarece que

Em 1992, a CEPAL publica *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, juntamente com a UNESCO. Segundo Shiroma et al., estavam esboçadas nesse documento ‘as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. [...] Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)’ (SHIROMA et al., 2002, p. 63).

Essa estratégia de abordagem estabelece uma complementação entre argumentos de autores de extrações teóricas diferentes, caso de Torres e Shiroma, Moraes e Evangelista. A única citação feita por Rodrigues (2005) foi um excerto de documento da UNESCO⁷⁴, colocado como confirmação dos argumentos de Frigotto (1993), e diz respeito à substituição do trabalho manual pelo intelectual e, portanto, à exigência de nova qualificação profissional para o mercado de trabalho.

ONU; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado pela CEPAL e UNESCO e *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Relatório Jacques Delors*, da UNESCO” (RODRIGUES, 2005, p. 56-57).

⁷⁴ O fragmento citado foi: “Vejam os que colocam o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*: ‘Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa’ (UNESCO, 2000, p. 93-94)” (RODRIGUES, 2005, p. 43).

Para Maués (2008), as políticas educacionais e de formação dos professores implantadas no Brasil a partir da década de 1990 estão relacionadas às diretrizes indicadas pela Comissão Europeia e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A autora apresenta uma síntese da constituição dessa centralidade dos professores por parte das duas organizações, afirmando que

Em 2000 numa Conferência em Lisboa que congregou os governos, os chefes de estado da comunidade europeia, foi tomada uma decisão fundamental que viria, nos anos a seguir, servir de referência para todas as ações daquela parte do planeta. Uma meta foi estipulada, ou seja, a Europa da União deveria crescer em uma média de 3% ao ano e criar cerca de 20 milhões de empregos até o ano de 2010. [...] Ora, parece evidente, que uma melhor qualidade da educação implica também uma melhor formação dos professores. Assim, é que em 2002, como forma de operacionalizar essa meta, a Comissão Europeia estipula que a qualidade da educação e da formação seja conduzida ao nível mais elevado e que a Europa seja uma referência mundialmente conhecida pela qualidade, o valor de seus sistemas e estabelecimentos de educação e de formação. [...] Nessa mesma tônica é que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) elabora o documento ‘O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os professores de qualidade’ (2005) como resultado de uma pesquisa realizada com 25 países membros. A grande questão apresentada pela Organização é a relação que estabelece entre a qualidade do ensino e a formação dos professores. (MAUÉS, 2008, p. 3-5)

Além dos documentos referidos no excerto, Maués menciona o programa *Educação e Formação 2010*. Para ela, o principal argumento da Comissão Europeia, OCDE e outras OM está na “relação que estabelece[m] entre a qualidade do ensino e a formação dos professores. Há mesmo um consenso em dizer que a qualidade do docente é a principal variável que influi sobre os resultados dos alunos” (MAUÉS, 2008, p. 5).

Gomes (2006, p. 81) indica que entre os “organismos financeiros internacionais” destacam-se “dois fortes braços bem visíveis, FMI e Banco Mundial, assim como uma gama de outros órgãos componentes do seu sistema (OMC, ONU, BIRD etc.) [...]”. Masson (2003, p. 51) entende que “a presença dos organismos financeiros multilaterais na América Latina reforça a urgência de implantar suas políticas para minimizar ‘o mais breve possível’ a crise atual, a fim de que permaneça estável a reprodução do capital”. Para a autora

[No] texto publicado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no ano de 1995, [...] intitulado *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, [...] destacam-se os principais desafios do ensino superior frente ao mundo que se transforma com extrema velocidade [...]. (MASSON, 2003, p. 56)

Na sua dissertação, Masson utiliza trechos de documentos da UNESCO, da CEPAL e do BM contrapondo-os a intelectuais que fazem a crítica às propostas educacionais por eles defendidas. Por sua vez, o texto de mestrado de Scaff (1999) trabalha com alguns documentos do BM, principalmente *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial* (1995), e da UNESCO, especialmente o *Relatório Delors* (2000).

Vieira (2007) também utiliza o *Relatório Delors* com o intuito de abordar o perfil de professores defendido pela UNESCO – essa organização seria a principal responsável pelas políticas de formação de professores que tem caminhado para a construção de uma “docência ampliada”. A autora constata que

O *Relatório Delors* (UNESCO, 2000) estabelece para a prática docente várias tarefas na atual conjuntura marcada pelo aumento de tensões no mundo do trabalho. As atribuições do professor encontram-se relacionadas ao trabalho com o conhecimento e à formação dos alunos. Além de o professor ser responsável em ‘transmitir ao aluno o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que criou e inventou de essencial’ (DELORS, 2000, p. 19), ainda deve

ser capaz de ‘despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente’ (DELORS, 2000, p. 152). Nesse processo professores assumem responsabilidades educativas pertinentes a outros agentes de socialização, intensificando-se suas atividades. O aumento das responsabilidades do professor deriva do novo modelo de formação, consentâneo com as necessidades sociais apresentadas para a escola diante das contingências de caráter socioeconômico-cultural. (VIEIRA, 2007, p. 126)

Ela utiliza excertos de documentos da UNESCO e da OEI para mostrar o discurso sobre a formação dos professores – questão a ser aprofundada à frente. Outro exemplo desse grupo é o artigo de Michels (2006, p. 412) em que, discutindo as indicações de OM para formação docente, afirma:

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) também destaca a educação à distância como a forma mais apropriada de formar os docentes. ‘A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional’. (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 259).

Além dessas OM e dos documentos referidos, Freitas (2007), além de considerar o Banco Mundial como o principal responsável pelas políticas de desprofissionalização docente na década de 1990, faz uso de uma citação de documento do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL)⁷⁵ para denunciar as

⁷⁵ “El PREAL es un proyecto conjunto del Dialogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo de La Educacion, CINDE. Las actividades de PREAL son posibles gracias al apoyo que brindan, o han brindado, las siguientes organizaciones: United

estratégias de formação de professores na modalidade a distância, de forma aligeirada e priorizando a formação em serviço. Segundo ela,

A manutenção da formação em nível médio se constitui, nas condições atuais, um dos principais pilares para a continuidade e consolidação da política de formação superior de professores em serviço, informada pela noção de competências, cumprindo fielmente um dos postulados da reforma no campo da formação, no sentido de que ‘aos professores em exercício na educação básica que não tenham estudos superiores, deverá ser dada oportunidade de realizá-los, garantindo melhor *domínio dos conteúdos* a serem lecionados e constituição das *competências pedagógicas* para promover a aprendizagem dos mesmos’ (PREAL, 2002, grifos nossos). (FREITAS, 2007, p. 1.208)

Todos os pesquisadores desse grupo localizam as reformas educacionais no contexto neoliberal. Com exceção de Rodriguez (2006), os demais se posicionam de forma crítica a essa interferência. A despeito de não haver um consenso entre os pesquisadores acerca de que OM tem tido maior influência no Brasil, a maioria cita o BM, o FMI e a UNESCO – sendo que se referem predominantemente à sua influência na década de 1990. Entre os documentos, o mais referido foi o *Relatório Delors* (2000), tomado como disseminador de um projeto de educação de bases internacionais e a serviço do capitalismo de face humana. Shiroma e Evangelista (2007), com base em Roger Dale (2004), indicam que se trata de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” que vem sendo articulada na América Latina e no Caribe. Conquanto os outros pesquisadores não tenham usado esse conceito, seus textos sugerem a existência de uma ação global, uma agenda comum.

O segundo grupo – de autores que se referem às OM com base em outros autores – se caracteriza por afirmar a relação entre política educacional e OM. Os 13 textos desse grupo têm os seguintes autores:

Status Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial, Global Development Research Network, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), la Fundación Tinker, Fundación AVINA, GE Foundation, entre otros donantes”. Disponível em: <<http://www.preal.org/Quienes.asp>>. Acesso em: 3/set./2010. Para mais informações sobre o PREAL cf. nota de rodapé n. 82, no capítulo seguinte.

Durli (2007), Massias (2007), Barros (2007), Assis (2007), Zaratim (2006), Silveira (2005), Firmino (2005), Camargo (2004), Freitas (2003, 2002, 1999), Aires (2001) e Scheibe e Aguiar (1999).

Os artigos de Freitas (2003, 2002, 1999) indicam o FMI e, principalmente, o BM como os grandes responsáveis pelas políticas educacionais atuais no Brasil. A autora afirma que “esta recomendação, fielmente cumprida em nosso país, faz parte das recomendações presentes no documento do Banco Mundial, de 1995, intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”. Entretanto, não cita esse documento em suas referências. No texto faz afirmações relacionadas às OM tendo por fonte Rosa M. Torres (1996a): “Esta é uma ideia que está posta pelas políticas públicas em vários países, e tem suas origens nas orientações do Banco Mundial visando à implementação da reforma educativa (TORRES, 1996a)” (FREITAS, 2002, p. 157). E ainda: “À formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (TORRES, 1996a, p. 165)” (FREITAS, 1999, p. 18). Em seus textos há afirmações sem fonte ou “genéricas”: “Vivemos ainda na esteira das políticas do governo anterior, marcadas pela submissão às orientações dos organismos financiadores internacionais” (FREITAS, 2003, p. 1.119).

Camargo (2004, p. 275) alude a documento do Banco Mundial também por meio das afirmações de Rosa M. Torres:

Em trecho de documento elaborado pelo Banco Mundial esta tendência é evidenciada: ‘A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral [...] Esta educação geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre sete e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (TORRES, 1995, p. 165)’.

Camargo reforça inúmeras vezes o papel do Banco Mundial na definição das políticas educativas brasileiras, mas não cita documento do banco. Afirma: “Diferentes estudos têm apontado a importância do Banco Mundial como referência nos processos de reforma educativa em diferentes países (TORRES, 1996a; FONSECA, 2000; OLIVEIRA, 2000)” (CAMARGO, 2004, p. 274).

Outro exemplo desse grupo é a dissertação de Assis (2007). Em seu texto o Banco Mundial é referido com base em Freitas (1999), como vemos:

As políticas públicas, vão além das questões trabalhistas que envolvem o professor – não menos importantes, é claro –, procurando a raiz do problema o qual está, sem dúvida, atrelado ao Estado e sua forma de gestão. Gestão que se rende às questões administrativas econômicas ditadas pelo Banco Mundial que prevê, para otimização da educação básica, um resgate de atuação tecnicista na área de formação de professores (FREITAS, 1999). (ASSIS, 2007, p. 96)

No caso do texto de mestrado de Massias (2007, p. 76) ao usar verbetes correlatos à OM refere-se à posição da ANFOPE. Assevera: “A associação também registra que há uma dependência do país em relação a organismos ‘multilaterais’, como: FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, para decisões políticas”, procedimento várias vezes repetido.

A dissertação de Barros (2007, p. 24), embora traga um subtítulo focando OM, não trabalha com documentos dessas organizações. Além-se ao papel assumido pelo BM, pela UNESCO, pela UNICEF, pela CEPAL e pelo PNUD com base nos trabalhos de Torres (1998), Oliveira (1997), Freitas (1994), Bruno (1997), entre outros.

Durli (2007) trata de OM como “intelectuais coletivos internacionais” – conceito retirado de Silva Júnior (2002) –, mas não utiliza documentos de OM como fontes primárias. Afirma que as organizações,

como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a

Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), têm suas funções voltadas para a consolidação, em nível global, do ideário neoliberal e, portanto, da nova forma histórica do capitalismo. (DURLI, 2007, p. 108)

Para elucidar a função dessas OM frente às políticas educacionais utiliza como referência os textos de Torres (2000b, 2000c), Leher (2001), Dourado (2002), Coraggio (2000), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Frigotto, (2003), Silva Júnior (2002), entre outros. Durlí (2007) cita alguns dos principais projetos e documentos educacionais para a ALC de OM tendo por fonte o texto de Shiroma, Morais e Evangelista (2002).

Para Scheibe e Aguiar (1999, p. 221), cuja fonte é Reis Silva Jr. e Sguissardi (1999), “as alterações formuladas no âmbito do governo tendem a seguir as orientações de organismos multilaterais, como é o caso do BIRD/Banco Mundial, do que de se pautar por amplas discussões com os segmentos envolvidos no processo”.

Percebe-se nesse grupo uma concordância acerca do papel assumido pelo BM, pelo FMI e pela UNESCO no que tange à política educacional brasileira baseando-se nas afirmações de outros intelectuais, em particular, Rosa M. Torres.

O último grupo – textos que citam genericamente OM – é composto por autores que fazem, predominantemente, afirmações genéricas sobre a relação de Organizações Multilaterais com a política educacional e de formação docente sem citar fontes ou outras referências. Esse grupo é composto por Brzezinski (2008, 1999), Ferreira (2006) e Weber (2003).

Em seus artigos, Brzezinski (2008, 1999) faz afirmações como as que seguem:

[...] O “mandante financeiro” dessas reformas é o Banco Mundial. Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema

educacional e aos futuros professores (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

E:

Ocorre, entretanto, que as políticas educacionais adotadas pelo seu Ministério e financiadas por órgãos internacionais contradizem os discursos de Haddad, quando estimulam a oferta de cursos a distância, para formar professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB) a fim de que, até 2010, seja coberto o *déficit* de 250.000 professores para a EB. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.143)

No caso de Ferreira (2006) entendemos como afirmação genérica a passagem em que afirma:

Por essas razões a formação dos profissionais da educação tem se constituído num grande desafio para as políticas públicas educacionais em nosso país, de porte continental, porém considerado de periferia mundial, que não consegue atender às demandas locais e é “bombardeado” pelas determinações internacionais de toda ordem. (FERREIRA, 2006, p. 1.343)

Ou seja, ao citar “determinações internacionais” a pesquisadora não oferece elementos para compreendermos a que determinações se refere e quais suas origens.

No último artigo desse grupo, Weber (2003, p. 1.143) afirma que as demandas por profissionalização dos professores “provieram do debate internacional e da legislação instituída pelo Estado autoritário, segundo os moldes da teoria do capital humano”. Ela não cita BM, UNESCO ou outras organizações, mas se refere à Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino (CMOPE)⁷⁶ como uma importante organização internacional relacionada aos professores.

⁷⁶ Segundo Weber (2003, p. 1.148) “A CMOPE resultou da união de três organismos internacionais de professores: a Organização Mundial de Profissionais de Ensino, a Federação Internacional de Associações de Mestres e a Federação de Profissionais de Ensino Secundário, tendo como tarefas, entre outras, a luta por uma educação de qualidade, a defesa dos interesses dos professores, socializar matérias educacionais e profissionais”.

Essa foi a única vez que encontramos referência a essa confederação nos textos pesquisados.

Temos outros exemplos de afirmações genéricas: “A partir do Governo Collor (1990-1992), a intenção de implementar uma política educacional com vistas à inserção do país nos padrões exigidos pelos organismos internacionais, seguindo as tendências dos países desenvolvidos, começa a ser gestada” (FIRMINO, 2005, p. 76); “A política adotada pelos organismos multilaterais, como o BIRD e o FMI, demonstra que os mercados internacionais estão longe de formar um único mercado global” (ZARATIM, 2006, p. 134); “A tendência de valorização da dimensão da prática educativa é uma recontextualização no campo pedagógico oficial dos discursos de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO” (CAMARGO, 2004, p. 183).

Embora tais formas de referências não nos permitam identificar origem, fundamentação nem base empírica das análises propostas, foi possível verificar a existência de um consenso em torno da ideia de que Organizações Multilaterais interferem nas políticas educacionais brasileiras. Entretanto, não se pode concluir pela predominância de uma delas, conquanto o BM e FMI se destaquem nas críticas feitas. Ademais, os documentos desses organismos são do conhecimento de poucos pesquisadores.

Tomando os três grupos e reorganizando-os em dois, autores que trabalham e autores que não trabalham com documentos de OM, percebemos que 61% dos 28 textos não lidam diretamente com as fontes que analisam; 39% mantêm contatos mais próximos aos documentos internacionais norteadores de diretrizes políticas para a educação no Brasil. Dos 28 textos, 12 apresentam nas referências bibliográficas um ou mais documentos de OM (MAUÉS, 2008; FREITAS, 2007; 2003; AMORIM, 2007; VIEIRA, 2007; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; RODRIGUEZ, 2006; MICHELS, 2006; GOMES, 2006; RODRIGUES, 2005; MASSON, 2003; SCAFF, 1999). Desses, 11 fazem citações de documentos de OM e um, Freitas (2003), traz em suas referências bibliográficas um documento do BM que não é mencionado no texto. Em outro artigo da mesma autora (FREITAS, 2002) há menção a um documento do mesmo banco em nota de rodapé que também não aparece nas referências. Como não há excertos dos documentos, apenas comentários ou inclusão nas referências, não foram contabilizados no primeiro grupo.

Entre os documentos de OM mais citados estão: a) Banco Mundial: *Prioridades y estrategias para la educación* (1995), *La*

Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial (1995), Peligro y promesa: la educación superior en los países en desarrollo (2003); b) UNESCO: Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (UNESCO; CEPAL, 1995), La Educación como un bien público y estratégico (UNESCO; OREALC, 1993); Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2000); O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam (UNESCO; MEC, 2004). Todos os documentos foram consultados, mas não permaneceram entre as fontes analisadas por estarem fora do período em tela, por não se referirem à formação do professor ou focarem políticas educacionais no geral. Entretanto, nos auxiliaram para localizarmos nosso *corpus* documental, que será apresentado no capítulo seguinte.

O exame dos 28 trabalhos possibilitou ainda o levantamento das organizações ou dos programas que apareceram e em quantos textos, conforme o Quadro 4.

Instituição ou programa internacional	Quantidade
Banco Mundial (BM)	19
Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)	10
Fundo Monetário Internacional (FMI)	6
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)	6
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	5
Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)	5
Organização dos Estados Americanos (OEA)	4
Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)	4
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)	3
Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)	3
Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)	3
Programas de Reformas Educacionais para América Latina e Caribe (PREAL)	3
Plano de Ação Hemisférico para a Educação (PAHE)	2
Organização Mundial do Comércio (OMC)	2

Quadro 4 – Instituições e programas internacionais/multilaterais referidos nos textos selecionados, 1996-2008 – Continua

Instituição ou programa internacional	Quantidade
Organização das Nações Unidas (ONU)	2
Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREAL/OREALC-UNESCO)	2
Comissão Interamericana de Educação (CIE)	2
Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)	2
Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC)	1
Plano de Cooperação (PC)	1
Observatório Latino-Americano de Políticas Públicas (OLPP)	1
Internacional da Educação (IE)	1
Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE)	1
Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino (CMOPE)	1
Comissão Europeia	1

Quadro 4 – Instituições e programas internacionais/multilaterais referidos nos textos selecionados, 1996-2008 – Conclusão

Nesse quadro não agrupamos os nomes ligados às mesmas OM, pois o objetivo era o de identificar o modo pelo qual foram citadas e em quantos textos. Se fossem agrupadas teríamos a ONU como a organização mais forte e com mais projetos, programas e comissões, com 31 referências (10 UNESCO, seis PNUD, cinco UNICEF, dois ONU, cinco CEPAL, dois OREAL/OREALC, um PRELAC), e BM com 21 (18 BM, três BIRD).

O Banco Mundial foi a instituição mais mencionada – apareceu em 18 textos – como grande influenciador nas políticas educacionais atuais. Em segundo lugar, a UNESCO, citada em 10 trabalhos. PAHE, PRELAC, CIE, PREAL, IE, OLPP, IIPE foram citados na tese de doutorado de Rodriguez (2006). A CMOFE foi citada por Weber (2003). OCDE, PC, CIE, PREAL e PAHE foram indicados por Shiroma e Evangelista (2007). A OCDE e a Comissão Europeia por Maués (2008). Portanto, há certo consenso na área sobre a interferência do BM e da UNESCO e são escassas as pesquisas e produções acadêmicas que se debruçam sobre a interferência de outras OM na educação na região.

Ao acompanhar a forma pela qual os verbetes relacionados à OM são abordados percebemos a recorrência a determinados autores, usados

como fontes e como referencial teórico. Uma das mais citadas, 14 vezes, é Rosa Maria Torres⁷⁷, cujos textos denunciam e criticam, especialmente, o BM. Torres é consultora da UNICEF e da UNESCO, ou seja, a autora mais citada como referência crítica de OM faz parte da segunda organização mais mencionada. Ela publicou pesquisas indicando os principais projetos internacionais de educação e formação de professores para a região – são esses os trabalhos trazidos à baila (TORRES, 1996a, 1998, 2001a)⁷⁸. Diante dessa evidência perguntamos: as críticas dessa pesquisadora ao BM ficam comprometidas em razão de seus vínculos com outra OM? Acreditamos que sim, pois ela é uma importante intelectual da UNESCO e seus trabalhos têm encontrado acolhida no Brasil. Sua difusão pode significar a incorporação pelos intelectuais brasileiros dos preceitos da UNESCO, mesmo que involuntariamente⁷⁹.

A publicação mais usada para se fazer crítica ao BM foi o livro *O Banco Mundial e as políticas educacionais* organizado por Tommasi, Warde e Haddad (1996). Um dos artigos mais referidos de Torres faz parte desse livro. Entretanto, não é a única autora a ser citada constantemente. Entre as mais citadas nos 28 textos examinados encontramos Helena Costa Lopes de Freitas (citada em 21 textos), Eneida Shiroma e/ou Olinda Evangelista (nove) e João dos Reis Silva Junior (nove). No caso de Freitas, ela utiliza Torres como referência ao tratar de OM. Portanto, de uma forma ou de outra, a intelectual da UNICEF e da UNESCO penetra na produção dos pesquisadores brasileiros, assim como os ideais da ANFOPE também estão disseminados nas produções da área.

⁷⁷ Os autores que citam Torres são: Durlí (2007), Barros (2007), Shiroma e Evangelista (2007), Rodríguez (2006), Gomes (2006), Michels (2006), Rodrigues (2005), Firmino (2005), Camargo (2004), Freitas (2007; 2003, 2002, 1999) e Scaff (1999). Nenhum dos autores comenta quem é essa pesquisadora ou sua relação com as OM.

⁷⁸ Rosa Maria Torres publicou uma série de trabalhos sobre política educacional e sobre formação docente. Entre outros, destacam-se: *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial* (1996b); *Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa* (1997); *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina* (2000a); *Una década de "Educación para todos": la tarea pendiente* (2000b); *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas* (2000d); *Reformas Educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe* (2000e).

⁷⁹ Nos próximos capítulos apresentaremos o conteúdo dos seus textos e veremos que em texto de 2001 ela traça elogios ao Banco por ter mudado sua estratégia de reforma, incluindo a da formação dos professores.

2.4 CURSO DE PEDAGOGIA E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006

Do total de fontes coletadas 23 trazem no título Curso de Pedagogia ou pedagogo. Dessas, oito têm por tema as DCNP e apenas uma se refere a período anterior à aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b). Portanto, as diretrizes foram bastante debatidas entre os intelectuais selecionados. Esses trabalhos retomam os principais pontos da história do curso e suas polêmicas baseando-se em Freitas, Brzezinski, Aguiar, Scheibe – intelectuais da ANFOPE –, Libâneo, Pimenta – principais líderes do *Manifesto dos Educadores* –, Saviani e Bissoli da Silva.

Na grande maioria dos textos encontramos menção aos posicionamentos, projetos e grupos envolvidos na disputa pela definição da finalidade e da organização do CPe ao longo de sua história e a das DCNP, que podem ser identificados como: intelectuais liberais escolanovistas *versus* intelectuais tradicionais ligados à Igreja Católica (décadas de 1920 e 1940); Estado *versus* movimento de educadores (décadas de 1970 a 1990); Governo FHC *versus* ANFOPE e outros movimentos de oposição; Governo Lula, dialogando com intelectuais da ANFOPE *versus* intelectuais do ex-governo FHC e *Manifesto dos Educadores*; ANFOPE *versus* *Manifesto do Educadores* (DURLI, 2007; VIEIRA, 2007; ASSIS, 2007; RODRIGUES, 2005; MASSIAS, 2007; MASSON, 2003; ZARATIM, 2006; BRZEZINSKI, 2008; FREITAS, 2002; AIRES, 2001; SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Os posicionamentos políticos e epistemológicos distintos que marcaram o CPe, principalmente no período da definição das DCNP, foram apresentados e debatidos, caso dos da ANFOPE e do *Manifesto dos Educadores*. Ao encontro dessa posição, Ferreira (2006), além de concordar com as DCNP, considera positiva a atuação do Estado na implantação de políticas para formação docente:

Percebe-se, de forma explícita, a ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação, assim como a necessidade de uma sólida formação em gestão da educação, compromissada com os princípios constitucionais, sem o que não teria razão de ser. Não se trata de uma formação restrita, tampouco reduz a sua atuação. (FERREIRA, 2006, p. 1345)

As ideias de formação e atuação ampla, docência polivalente e docência ampliada estão presentes nos textos dos integrantes da ANFOPE e de outros intelectuais citados. Dois fragmentos do artigo de Freitas (1999) são exemplares:

[...] Com isso, retorna agora, em um patamar mais elaborado, a figura do pedagogo ‘especialista’, em oposição à concepção de profissional da educação, educador de caráter amplo que tem na docência, no trabalho pedagógico, a base de sua formação e de sua identidade profissional (FREITAS, 1999, p. 27).

Na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se também reafirmar a concepção sócio-histórica de educador, definida pelo movimento dos educadores e defendida pela ANFOPE, concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 1999, p. 30)

Sobre isso, Durli (2007, p. 197) afirma que “na acepção da ANFOPE e entidades parceiras, a docência adquire um sentido ampliado, englobando as funções de magistério, de gestão e de pesquisa, em correspondência à concepção ampliada de formação sempre por elas defendida”. Durli frisa o desempenho e os princípios da ANFOPE na definição das políticas de formação docente desde as décadas de 1980 e 1990, intensificando no período de definição das DCNP. Para ela, os dois grandes projetos em disputa pelo CPe nas diretrizes era o do Estado, representado pelo CNE, e o da ANFOPE, que ao final convergiram nas DCNP.

Vieira (2007, p. 105) identifica três projetos em disputa pelo CPe na definição das diretrizes: CNE, ANFOPE e grupo do *Manifesto dos Educadores*. Argumenta que o tripé das DCNP se configura como docência ampliada; gestão no viés gerencialista; pesquisa e produção de conhecimentos na perspectiva pragmática. Para ela, a docência nas DCNP é alargada.

A ampliação do conceito de docência, tal como descrito por Oliveira (2003), está presente em diversos textos oficiais e sinaliza uma tendência no campo da formação de professores. Com as DCNP essa tendência se efetiva e tem-se claramente uma concepção de docência ampliada e a proposta de formação de um profissional flexível, capaz de atuar em diversas áreas educacionais. (VIEIRA, 2007, p. 105)

Em seu texto, Amorim (2007) discute os mesmos projetos indicados por Vieira, mas acrescenta o da Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FENERSE) e o dos estudantes de Pedagogia, representados pela Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPE). Não faz considerações sobre o conceito de docência.

Maués (2008) compara as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores para a Educação Básica de 2002 com as DCNP indicando contradições entre elas. A autora discute o conceito de regulação como estratégia central dos governos na definição e na implementação das políticas educacionais no Brasil.

Vê-se pelo exposto que não há concordância sobre as propostas em disputa na definição das DCNP, com exceção da concordância relativa à presença da ANFOPE. De outro lado, não há consenso entre as avaliações das DCNP quanto ao seu caráter de avanço ou não, conquanto haja consenso de que existiram posições diferentes. A certeza que perpassou todos os textos diz respeito à configuração do professor a ser formado no CPe após a Resolução CNE/CP n. 1/2006: todos afirmam que se trata de um novo professor, que terá entre suas funções a gestão e a pesquisa. Pouco se discutiu sobre o significado de cada uma, mas os artigos nos periódicos representaram um espaço importante para a difusão das principais posições, bem como um embate de ideias.

2.5 CURSO DE PEDAGOGIA E ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS

Os 28 textos selecionados indicaram a existência de um senso comum na área acerca da relação entre as políticas educacionais brasileiras, especialmente durante o Governo de Fernando Henrique

Cardoso, e Organizações Multilaterais, principalmente, Banco Mundial, FMI, BID, OMC, UNESCO e CEPAL. A sua leitura permite dizer que são muitos os conceitos relacionados à formação dos professores que também estão presentes em documentos de OM, entre eles: descentralização, gestão, governabilidade, gerencialismo, empregabilidade, pragmatismo, flexibilização, qualidade total, reforma curricular, avaliação, competência, polivalência, eficiência, eficácia, autonomia, formação continuada, certificação, avaliação de desempenho, inclusão, entre outros. Entretanto, poucos são os documentos de OM indicados pelos pesquisadores como base para a apropriação desses conceitos em sua produção, seja para criticá-los, seja para referendá-los.

Para Freitas (1999; 2002; 2003; 2007), Scaff (1999), Durli (2007), Vieira (2007), Camargo (2004), Maués (2008) e Fermino (2005) a origem mais direta da relação Brasil e OM se deu no governo Fernando Henrique Cardoso, mas foi iniciada no Governo de Fernando Collor de Mello. Esses autores destacam o Banco Mundial e o FMI como as maiores organizações na década de 1990. No tocante à formação de professores, para esses intelectuais as orientações dessas organizações se expressaram na aprovação da LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); na criação dos Institutos Superiores de Educação e no Curso Normal Superior; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002); na abertura sem controle das faculdades privadas; na oferta de ensino na modalidade a distância com formação aligeirada; e nos inúmeros decretos, portarias e diretrizes divulgados ao longo do seu mandato.

Segundo os autores, o discurso das Organizações Multilaterais era o da existência de uma demanda por uma “nova” educação e um “novo” professor para atender as exigências de uma “nova” sociedade. As reformas propostas por tais OM articulam Estado, educação, escola e professor, sugerindo que o desenvolvimento da educação teria grande impacto sobre o desenvolvimento do setor produtivo, ou seja, teria implicações sobre a economia dos países, principalmente dos chamados subdesenvolvidos. Nesse caso, a influência do BM se deu principalmente pela ênfase na formação em serviço dos professores devido a seu baixo custo. A lógica colocada pelo banco seria a do custo-benefício da formação de professores na educação; a da CEPAL ressaltaria a importância da formação dos professores na modalidade a distância (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; MICHELS, 2006; GOMES, 2006; RODRIGUES, 2005; MASSON, 2003).

Tais considerações são gerais e insuficientes para afirmarmos que os pesquisadores evidenciaram a similaridade entre as DCNP e as orientações de OM, ainda que muitos dos textos sejam anteriores à aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b). Entretanto, 15 trabalhos publicados entre 2006 e 2008⁸⁰ utilizaram verbetes correlatos a OM e estabeleceram relações indiretas entre essas e as DCNP.

Quatro publicações⁸¹ afirmam, de forma mais direta, a influência de OM na Resolução (BRASIL, 2006b): Vieira (2007), Shiroma e Evangelista (2007), Rodriguez (2006) e Michels (2006). Rodriguez (2006) e Shiroma e Evangelista (2007) citam as DCNP como exemplo de política educativa no Brasil que atende às orientações de OM.

Segundo Rodriguez (2006, p. 117-118),

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, marca o início de um novo período de reformas que contribuiria para a consolidação e aprofundamento das iniciadas a partir da década de 1990, decorrentes de acordos de Jomtien, das últimas reuniões do Projeto Principal de Educação (IV e V), de alcance continental, das resultantes do Plano de Ação Hemisférico de Educação (PAHE), elaborado a partir da Cúpula das Américas de 1994 e, finalmente, das propostas das conferências ibero-americanas de educação, que, por sua vez, emergem das Cúpulas Ibero-americanas de chefes de Estado e de Governo. De todas estas iniciativas, o Brasil é membro e, portanto, assinante dos acordos e seguidor das

⁸⁰ Esses textos são de Maués (2008), Freitas (2007), Amorim (2007), Vieira (2007), Shiroma e Evangelista (2007), Rodriguez (2006), Gomes (2006), Michels (2006), Durli (2007), Massias (2007), Barros (2007), Assis (2007), Zaratim (2006), Brzezinski (2008) e Ferreira (2006).

⁸¹ Na compreensão de Durli (2007, p. 184) a relação entre as DCNP e as OM está apenas no Projeto de Minuta de Resolução divulgado pelo CNE em março de 2005 (BRASIL, 2005). Para ela, essa primeira versão “concebe[ria] a formação do pedagogo por um processo aligeirado, pautado em habilitações e na separação entre bacharelado e licenciatura. As funções do Pedagogo se reduziriam, então, ao magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em consonância com a perspectiva praticista e pragmática (CAMPOS, 2002, RODRIGUES, 2005, RAMOS, 2001, DUARTE, 2001) preconizada à formação de professores nas orientações dos intelectuais coletivos internacionais e nas políticas educacionais”. Na sua percepção, a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) apresentou mudanças significativas, comparada à primeira versão, como resultado da correlação de forças estabelecida entre CNE e ANFOPE, com seus apoiadores, portanto, deixando de ter as marcas da interferência internacional.

decisões que nelas são tomadas. [...] A essa iniciativa de melhoria da qualidade da educação, vinculou-se a melhoria da qualidade da formação docente, [...]. No marco legal que dá sustentação às propostas de formação docente, podemos citar como instrumentos importantes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDBEN nº 9394/1996); Decreto 3276 / 1999, que trata da formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica; Resolução 1/1999 do CNE, que trata dos Institutos Superiores de Educação; Resolução 1/2002 do CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de educação básica; Resolução 2/2002 do CNE, que trata da duração e carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores de educação básica em nível superior; Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13/12/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, com base no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Publicada em 16/5/2006.

Vê-se que o pesquisador cita projetos e eventos internacionais ligados a OM que influenciaram na definição de políticas no Brasil. Ele não faz distinção entre os governos de FHC e Lula, indicando documentos publicados pelo MEC e CNE nos dois governos, sendo que o último é a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b).

Para Shiroma e Evangelista (2007, p. 536),

A preocupação dos OI com a formação docente e a gestão chega ao paroxismo quando, no III Cumbre de las Américas, no Québec, George Bush anunciou a criação de Centros Hemisféricos para a Excelência Docente para *‘servir a los países del Caribe, los países de zona Andina y de los de Centroamerica’* com o objetivo de *‘mejorar la calidad de los maestros y administradores escolares’* (CIE, 2003). Atualmente treze países encaminham essa

diretriz, financiada pela USAID, para atingir 15.000 professores. [...] No caso brasileiro, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação – CNE – (BRASIL, 2006b), explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino (Evangelista, 2006). Manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada.

De forma explícita temos um excerto do artigo de Michels (2006, p. 413):

Em 2006, o CNE aprova a Resolução n. 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (Brasil, 2006b), na qual se observa desde a permanência de ambiguidades na formação até a centralidade do saber-fazer na sua proposição. Tal centralidade indica a influência dos ditames dos organismos internacionais na perspectiva da formação desse profissional.

Nessa citação não se menciona a qual OM se refere, mas ao longo do artigo são indicados o BM, a CEPAL, a UNESCO e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, como referido. Para ela, a influência de OM está, entre outras, na ênfase sobre a prática (saber-fazer), expressa no documento das DCNP.

Em sua dissertação, Vieira (2007, p. 133) conclui:

Ademais de supor a formação do docente polivalente, capacitado para atuar como professor, gestor e pesquisador, esta é pensada com base na lógica das competências, implementada no Brasil com a política de

profissionalização, que implementa uma formação pragmática, instrumental, flexível, focada em resultados práticos. Além disso, a investigação evidenciou que as DCNP incorporam ativamente diretrizes emanadas de agências internacionais de fomento, como é o caso da UNESCO, OEA e OEI. As orientações desses OI têm reforçado a necessidade de adequação dos cursos superiores frente às transformações do mundo do trabalho.

Para Vieira a aproximação entre OM e DCNP está na lógica das competências, pragmatismo, flexibilidade e polivalência. Relaciona as diretrizes com a UNESCO, a OEI e a OEA, porém ao longo de sua dissertação menciona documentos dos dois primeiros. Para ela, a influência de OM perpassa os dois governos, de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

O exame da produção realizado neste capítulo indica que as principais questões postas sobre o Curso de Pedagogia são quanto à sua configuração, à denominação do egresso – professor, docente, educador, especialista –, à função do curso – formar docente, produzir ciência da educação, formar especialista –, aos projetos e concepções de curso – posições do Estado, ANFOPE, de intelectuais ligados ao *Manifesto dos Educadores*, entre outros –, e quanto à docência – ampliada ou restrita. Como síntese, os autores aqui estudados indicam que a problemática fundamental envolvida no CPe se refere à identidade profissional do egresso do curso.

De outro lado concluímos que alguns autores fazem correlações entre o ideário das DCNP e o ideário de OM. Essa conclusão responde a uma parte de nossa hipótese de pesquisa, qual seja, a de que na definição das DCNP estão presentes ideias advindas de Organizações Multilaterais, e essa relação foi de algum modo posta em discussão na produção coletada. Desse modo, para os autores, a origem de algumas das ideias presentes no âmbito das políticas de formação docente é o BM, o FMI e a UNESCO. Contudo, o fato de alguns desses intelectuais terem lançado mão de Rosa Maria Torres para subsidiar suas reflexões evidencia que há apreensão de suas ideias, portanto, da UNESCO, no modo de se pensar formação docente no Brasil. Nos capítulos que se seguem a apropriação feita pelos intelectuais brasileiros de conceitos veiculados nos documentos de OM será devidamente discutida.

A análise da produção coligida permitiu o encaminhamento da investigação indicando que organizações e que textos deveriam ser na sequência examinados.

3 INTELLECTUAIS, ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS E CONSENSO

No capítulo anterior procedemos a uma análise da produção acadêmica no período que vai de 1996 a 2008. Nosso interesse foi o de verificar se seus autores estabeleciam relações entre o Curso de Pedagogia e as formulações presentes em documentos de Organizações Multilaterais, bem como entre estas e as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas em 2006. Como referido, o exame da produção definiu as organizações e os textos que deveriam ser examinados justamente porque sua escolha baseou-se nas indicações apanhadas nessas fontes. Nossa hipótese era a de que as DCNP estavam marcadas por conceitos presentes nos documentos daquelas agências, embora essa relação pudesse não ter sido explicitada na produção acadêmica, como se verificou na maior parte dos textos estudados. O interesse na apreensão dessa relação deve-se ao fato de que muitas Organizações Multilaterais atuam no Brasil e trazem em suas diretrizes projetos que dão sustentação ao sistema capitalista de produção e por seu intermédio tais orientações penetram nas políticas educacionais no Brasil. Desse modo, nossa hipótese referia-se à possibilidade de as DCNP terem se configurado como parte de um processo de criação de um consenso em torno de suas ideias, especialmente no que se refere ao papel da educação e do professor. Reafirmamos que tais relações não necessariamente são claras para todos os envolvidos na definição das DCNP, o que não as exime desses comprometimentos, como procuramos demonstrar em nosso trabalho.

O objetivo deste capítulo é precisamente o de demonstrar que essa relação existe. Assim, apresentamos na primeira parte, de forma mais descritiva, a coleta e a seleção de documentos de Organizações Multilaterais que vêm orientando e disseminando um projeto de formação de professores na América Latina e no Caribe. Na segunda parte, tratamos dos intelectuais vinculados a essas organizações e dos pesquisadores sobre o tema que publicaram em veículos dessas agências. Discutimos o seu papel na construção de consenso em torno da temática e a importância do Brasil na região na proposição de políticas de reforma da formação dos professores. Na terceira parte identificamos os materiais e os intelectuais que atuam na construção do consenso e a relação dessa perspectiva com o Brasil, expressando uma primeira aproximação mais direta ao objeto de estudo. De nosso ponto de vista tais documentos e intelectuais são responsáveis pela difusão da

AGEE, segundo formulação de Dale (2004), nesse caso para a formação de professores.

3.1 MATERIAL COLETADO

Para a seleção dos materiais seguimos, num primeiro momento, as indicações geradas pelo balanço de produção. Os textos ali referidos como base da argumentação sobre formação e profissionalização de professores foram ordenados e em seguida localizados nos *websites* das OM. Em sua maioria as fontes foram as mesmas, portanto, fechou-se um grupo. De posse desse material, procedemos a sua leitura e verificamos que outras fontes foram indicadas como origem das reflexões nele desenvolvidas. Desse modo, incorporamos preliminarmente essas fontes ao acervo a ser mais tarde refinado.

Consideramos importante também lançar mão de outros textos das mesmas agências para ampliar o âmbito da análise. Para isso recorremos ao sistema de busca nos *websites* da UNESCO, da OEI, da OEA, do PREAL, do BM e da OCDE utilizando os verbetes: formação de professores/docente/mestres; formação de professores/docente/mestres Brasil; professores/docentes/mestres no Brasil; professores/docentes/mestres e UNESCO; professores/docentes/mestres e OEI; professores/docentes/mestres e OEA; professores/docentes/mestres e PREAL; professores/docentes/mestres e BM; professores/docentes/mestres e OCDE; educação na América Latina; educação no Brasil⁸². Como se vê, o âmbito da coleta refere-se à formação do professor, posto que é no seu interior que o Curso de Pedagogia se localiza⁸³.

Somando-se, então, os documentos das OM citados na produção acadêmica, os documentos neles referidos e os documentos coletados nos *websites* das OM objeto de referência direta ou indireta na produção acadêmica, chegamos a 70 documentos que tratam da formação de professores⁸⁴. Para o refinamento da triagem desse material elegemos

⁸² Esses verbetes foram procurados em português e espanhol.

⁸³ Realçamos que o CPe nos moldes que existe no Brasil, não existe em outros países da América Latina.

⁸⁴ Na primeira busca, a bibliografia selecionada era a da UNESCO, do Banco Mundial, da OEI, da OEA, do PREAL, da OCDE, da OIT e da CEPAL, individualmente ou em coautoria. Entre os documentos, havia vários fora do nosso recorte temporal; uns encomendados pela UNESCO para levantamento de perfil dos professores ou relatos sobre a formação desses profissionais no

como critérios: o recorte temporal (1996-2008) e a centralidade do tema formação de professores, muitas vezes associado ao tema da profissionalização docente. Tal procedimento conduziu à escolha de 38 documentos vinculados à UNESCO⁸⁵, à OEI⁸⁶ e ao PREAL⁸⁷, individualmente ou em coautoria.

país; documentos das reuniões promovidas pela UNESCO, pela OEI e pela OEA com governantes; encaminhamento dessas organizações sobre o rumo das políticas educacionais; textos de intelectuais convidados para debater nessas reuniões internacionais problemas, perspectivas e desafios da educação e/ou dos professores, entre outros.

⁸⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fundada em novembro de 1945, propõe ser o elo de diálogo entre *“las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Es por medio de este diálogo con el mundo podrá forjar concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro mismo de la misión y las actividades de la UNESCO”* (UNESCO, 2009, p. 2). Sua missão consiste em *“contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Y en una serie de objetivos globales: • lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida; • movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible; • abordar los nuevos problemas éticos y sociales; • promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz; • construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación”* (2009, p. 3). Coloca-se como líder do projeto mundial de “Educação para Todos” (EPT) e líder do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC). Tem como diretora-geral Irina Bokova (Bulgária). Faz parte da UNESCO a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), sediada no Chile e presidida pela brasileira Ana Luiza Machado. No Brasil seu representante é Vincent Defourny (Bélgica) e na Coordenação do Setor da Educação está Paolo Fontani. O Brasil ingressou na UNESCO em 1946. A UNESCO – sediada em Paris – conta com 193 Estados-membros (caso do Brasil) e sete Membros Associados; os Estados-membros têm Comissões Nacionais cuja função é associar governos, ONGs e instituições públicas e privadas à UNESCO (UNESCO, 2009).

⁸⁶ “A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Os Estados-Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. A sede central da sua Secretaria-geral está em Madri, Espanha, e conta com Escritórios Regionais na Argentina, no Brasil, na Colômbia, em El Salvador, na Espanha, no México e no Peru, assim como Escritórios Técnicos [...]. O financiamento da OEI e dos seus programas está coberto mediante as quotas obrigatórias e as contribuições voluntárias que efetuam os Governos dos Estados-Membros [...]. A OEI nasceu em 1949 sob a denominação de Escritório de Educação Ibero-Americana e com o caráter de agência internacional como consequência do I Congresso Ibero-Americano de Educação celebrado em Madri. Em 1954, no II Congresso Ibero-Americano de Educação, que decorreu em Quito, decidiu-se transformar a OEI em organismo intergovernamental, integrado por Estados soberanos. [...] Estabelece os seguintes fins gerais: 1. Contribuir para fortalecer o conhecimento, a compreensão mútua, a

Ressaltamos que não foram priorizados materiais de uma única organização por três motivos. O primeiro diz respeito ao fato de que as OM escolhidas o foram por terem se destacado na triagem final. O segundo por entendermos que é nessa pluralidade de organizações que se materializa a compreensão de Dale (2004) sobre a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Tal agenda faz com que determinados temas e compreensões sejam divulgados por diferentes OM, intelectuais e Estados como orientações comuns, a tal ponto que, muitas vezes, torna-se difícil identificar sua origem. Em terceiro, o balanço de produção e nossos referenciais teóricos não indicam um único responsável por essa agenda.

Outra observação é necessária. Depois de definidas as organizações, consideramos importante, como referido, verificar que outros de seus documentos tematizavam a formação de professores na

integração, a solidariedade e a paz entre os povos ibero-americanos através da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura; 2. Fomentar o desenvolvimento da educação e da cultura como alternativa válida e viável para a construção da paz, mediante a preparação do ser humano para o exercício responsável da liberdade, da solidariedade e da defesa dos direitos humanos, assim como apoiar as mudanças que permitam uma sociedade mais justa para a América Latina; [...]", objetivos também da UNESCO. No Brasil a diretora regional é Ivana de Siqueira, psicóloga especialista em Educação e Desenvolvimento. Atuou em vários órgãos do Governo Federal, entre eles a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (2004). Disponível em: <<http://www.oei.org.br/apresentacao.php>>. Acesso em: 20/ago/2010.

⁸⁷ Segundo pesquisa de Shiroma (2010, p. 1-3) “O Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y El Caribe (PREAL) procura influir em organizações do setor público e privado, promovendo debates informados sobre política educacional e reforma educativa, identificando e disseminando ‘práticas exitosas’ e monitorando o progresso educativo nos países da região. Para atingir seus objetivos, o PREAL promove a articulação entre empresários e os governos visando envolver a sociedade civil na reforma educacional e busca enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão e dos formadores de opinião sobre política educacional. [...]. O PREAL é considerado a mais influente voz, do campo privado, na educação na América Latina. [...] Programa criado em 1995 pelo *Inter-American Dialogue* (IAD), contando com dois diretores: Jeffrey M. Puryear, por parte do IAD sediado em Washington D.C., e Marcela Gajardo, por parte do CINDE [Cooperação de Investigação para o Desenvolvimento/PREAL], sediado em Santiago do Chile. No período de 2003 a 2006 o IAD foi presidido pelo ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso e contou com a participação de outros influentes brasileiros, como Armínio Fraga e Henrique Meirelles, ex-presidentes do Banco Central. [...] [Até hoje] o ex-presidente continua no quadro de diretores. [...] conta com o financiamento da *United States Agency for International Development* (USAID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, *Global Development Research Network*, *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), Fundação Tinker, Fundação AVINA, *GE Foundation*, entre outros doadores, alguns governos e empresas de capital multinacional. [...] O Conselho Consultivo do PREAL é composto estrategicamente por dirigentes de agências multilaterais, ex-presidentes, ex-ministros e dele participa o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza”. No Brasil, a representante atual do PREAL é Helena Bomeny.

região. Compreendemos que uma política ou orientação política é construída e divulgada de diferentes maneiras: via documentos normativos, oficiais, oficiosos, eventos, periódicos, consultorias, relatórios. Por outro lado, também seus intelectuais formulam, disseminam, implementam e criam consensos nos países e conseguem adesão para que essas orientações sejam efetivadas (EVANGELISTA, 2009b; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Nessa direção, levamos em conta que, segundo Evangelista (2009b, p. 5; 6),

Todos os documentos são importantes, embora em graus diferenciados, e dizem coisas sobre a realidade, [resultando de uma] intencionalidade, de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Em outras palavras, são expressão e resultado de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos.

Por essa razão, não hierarquizamos os documentos e acreditamos que todos expressam orientações que configuram a defesa de OM para a formação de professores.

Entre os 38 textos selecionados estão documentos de OM – UNESCO e OEI –; trabalhos em eventos de intelectuais convidados por OM; relatório de evento; e artigos em periódicos da UNESCO, da OEI e do PREAL. Para expor esses trabalhos os dividimos por OM responsáveis e em artigos em periódicos.

Os textos vinculados à OEI são seis, sendo três documentos da organização e três trabalhos apresentados em eventos promovidos por ela de autoria de intelectuais convidados. As informações seguem no Quadro 5.

Ano	Título	Autor	Tipo de material	Evento/Local
		Referência		
2003	<i>Documento de trabajo. La educación como factor de inclusión social</i>	OEI	Doc.	XIII Conferência Iberoamericana de Ed., Bolívia, set.
		(OEI, 2003a)		

Quadro 5 – Textos selecionados vinculados à OEI sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008 – Continua

Ano	Título	Autor	Tipo de material	Evento/Local
		Referência		
2003	<i>Declaración de Tarija</i>	OEI	Doc.	XIII Conf. Iberoamericana de Ed., Bolívia, set.
		(OEI, 2003b)		
2003	<i>Plan de cooperación. Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente</i>	OEI	Doc.	XIII Conf. Iberoamericana de Ed., Bolívia, set.
		(OEI, 2003c)		
1999	<i>Modelos y tendencias de la formación docente</i>	Cayetano de Lella	Trabalho em evento	I Sem. de perfil e estratégia de formação docente, Lima, Peru, set.
		(LELLA, 1999)		
1999	<i>Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo</i>	Graciela Bar	Trabalho em evento	I Sem. de perfil e estratégia de formação docente, Lima, Peru, set.
		(BAR, 1999)		
1999	<i>Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente</i>	Carlos Augusto Hernández	Trabalho em evento	II Sem. de perfil e estratégia de formação docente, San Salvador, dez.
		(HERNÁNDEZ, 1999)		

Quadro 5 – Textos selecionados vinculados à OEI sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008 – Conclusão

Os documentos da UNESCO são nove; seis são documentos da organização, dois são trabalhos em eventos de intelectuais convidados e um é relatório de evento, conforme arrolados no Quadro 6.

Ano	Título	Autor	Tipo de material	Evento/Local
		Referência		
2007	<i>Educación de calidad para todos: un asunto del derecho humano. Documento de discusión sobre políticas educativas</i>	UNESCO	Doc.	II Reunião Intergover. do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), Buenos Aires, Argentina, março
		(UNESCO; PRELAC, 2007)		
2006	<i>Modelos innovadores en la formación inicial docente: una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa</i>	UNESCO	Doc.	-
		(UNESCO, 2006)		
2004	<i>Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe: uma trajetória regional em direção à Educação para Todos</i>	UNESCO; PRELAC	Doc.	<i>Revista PRELAC; Ano 1, n.0</i>
		(UNESCO; PRELAC, 2004)		
2002	<i>Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe</i>	UNESCO	Doc.	I Reunião Intergover. do PRELAC, Havana, Cuba, novembro
		(UNESCO, 2002)		

Quadro 6 – Relação dos textos selecionados vinculados à UNESCO sobre formação e profissionalização de professores, entre 1996-2008 – Continua

Ano	Título	Autor	Tipo de material	Evento/Local
		Referência		
2001	<i>Documento de apoyo. La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza</i>	Rosa Maria Torres	Trabalho em evento	VII Reunião do Comitê Regional Intergover. do PRELAC, Santiago de Chile, agosto de 2000
		(TORRES, 2001a)		
2000	<i>Balace de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe</i>	UNESCO	Doc.	VII Reunião do Comitê Regional Intergover. do PRELAC, Santiago, agosto
		(UNESCO, 2000)		
2000	<i>O Seminário OREALC/UNESCO sobre o futuro da educação na América Latina e Caribe</i>	Helena Bomeny	Relatório de evento	Sem. sobre perspectiva da Ed. na região da América Latina e Caribe, Santiago, Chile, agosto
		(BOMENY, 2000)		
1998	<i>Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?</i>	Rosa Maria Torres	Trabalho em evento	XIII Semana monográfica. “Aprender para o futuro: novo marco da tarefa docente”, Madri, Espanha, novembro
		(TORRES, 1998)		
1996	<i>La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe</i>	UNESCO	Doc.	<i>Boletim PRELAC 41</i> , dezembro
		(UNESCO, 1996)		

Quadro 6 – Relação dos textos selecionados vinculados à UNESCO sobre formação e profissionalização de professores, entre 1996-2008 – Conclusão

Além dos descritos, outros quatro são em coautoria da UNESCO com outras organizações e entidades, conforme Quadro 7.

Ano	Título	Autor	Tipo de material	Evento/ Local	OM
		Referência			
2007	<i>O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina</i>	UNESCO; CONSED	Doc.	Sem. Inter. de Profissio. Docente, Rio de Janeiro, Brasil, set.	UNESC O; CONSE D
		(UNESCO; CONSED, 2007)			
2003	<i>Educación en la diversidad. Material de formación docente</i>	UNESCO; OEA; Ministério de Educação/ MERCOSUL	Doc.	-	UNESC O; OEA
		(UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003)			
2002	<i>Nuevos docentes y nuevos alumnos</i>	Juan Carlos Tedesco; Emilio Tenti Fanfani	Trabalho em evento	Conf. Regional “O desempenho dos Prof. na ALC: novas prioridades”, Brasília, Brasil, julho	UNESC O; PREAL ; BID; MEC (BR)
		(TEDESCO; FANFANI, 2002)			
2002	<i>Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência</i>	Teresa Cristina Rego; Guiomar Namo de Mello	Trabalho em evento	Conf. Regional “O desempenho dos Prof. na ALC: novas prioridades”, Brasília, Brasil, julho	UNESC O; PREAL ; BID; MEC (BR)
		(REGO; MELLO, 2002)			

Quadro 7 – Textos selecionados vinculados a UNESCO e parceiros sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008

Oito dos 19 textos relacionados são de intelectuais que tiveram seus trabalhos encomendados pelas OM para serem apresentados em eventos por elas promovidos, chamados “trabalho encomendado” ou

“documento de trabalho”. Os restantes dos 38 referem-se a 19 artigos publicados em periódicos da UNESCO (13 artigos), da OEI (três) e do PREAL (três), como segue no Quadro 8.

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO
		Referência	OM
2007	<i>La función docente em contextos de diversidad cultural</i>	Juan José L. Olivencia; David Merino Mata	<i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , n. 41/2, jan.
		(OLIVENCIA; MATA, 2007)	OEI
2006	<i>Sentidos, currículo e docentes</i>	Roberto Carneiro	<i>Revista PRELAC</i> , n. 2, dez
		(CARNEIRO, 2006)	UNESCO
2005	<i>Os docentes e o desenvolvimento de escolas inclusivas</i>	Rosa Blanco	<i>Revista PRELAC</i> , n. 1, jun.
		(BLANCO, 2005)	UNESCO
2005	<i>A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade: um desafio de ordem superior</i>	Mario Uribe	<i>Revista PRELAC</i> , n. 1, jun.
		(URIBE, 2005)	UNESCO
2005	<i>Reformas educacionais: o papel dos docentes</i>	Denise Vaillant	<i>Revista PRELAC</i> , n. 1, jun.
		(VAILLANT, 2005)	UNESCO
2005	<i>Professores para a igualdade educacional na América Latina. Qualidade e nenhum a menos.</i>	Guiomar Namó de Mello	<i>Revista PRELAC</i> , n. 1, jun.
		(MELLO, 2005)	UNESCO
2005	<i>Ator ou protagonista?: dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente</i>	Magaly Robalino Campos	<i>Revista PRELAC</i> , n. 1, jun.
		(ROBALINO CAMPOS, 2005)	UNESCO

Quadro 8 – Artigos selecionados em periódico de Organizações Multilaterais sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008 – Continua

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO
		Referência	OM
2004	<i>Construcción de la profesion docente en América Latina: tendencias, temas y debates</i>	Denise Vaillant	<i>PREAL</i> , n. 31
		(VAILLANT, 2004)	PREAL
2004	<i>Apresentação</i>	Ana Luiza Machado	<i>Revista PRELAC</i> , Ano 1, n. 0, ago.
		(MACHADO, 2004)	UNESCO
2004	<i>Algumas dimensões da profissionalização dos docentes</i>	Emilio Tenti Fanfani	<i>Revista PRELAC</i> , Ano 1, n. 0, ago.
		(FANFANI, 2004)	UNESCO
2004	<i>Educação 2000 sobre conhecimento e aprendizagem para o novo milênio</i>	Roberto Carneiro	<i>Revista PRELAC</i> , Ano 1, n. 0, ago.
		(CARNEIRO, 2004)	UNESCO
2003	<i>Formação de formadores: estado da prática</i>	Denise Vaillant	<i>PREAL</i> , n. 25
		(VAILLANT, 2003)	PREAL
2001	<i>Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical</i>	Guiomar Namó de Mello	<i>Revista Iberoamericana de Educação</i> , n. 25, Jan.-Abr.
		(MELLO, 2001)	OEI
1999	<i>Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores</i>	Cecilia Braslavsky	<i>Revista Iberoamericana de Educação</i> , n. 19, Jan.-Abr.
		(BRASLAVSKY, 1999)	OEI
1999	<i>Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década</i>	Marcela Gajardo	<i>PREAL</i> , n. 15
		(GAJARDO, 1999)	PREAL

Quadro 8 – Artigos selecionados em periódico de Organizações Multilaterais sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008 – Continuação

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO
		Referência	OM
1996	<i>Formación docente: clave de la reforma educativa</i>	Rosa Maria Torres	<i>Nuevas formas de aprender y enseñar</i> , Santiago, Chile
		(TORRES, 1996a)	UNESCO
1996	<i>El papel del maestro en la reforma educativa</i>	Claudia Harvey	<i>Boletim PRELAC</i> , n. 41, dez.
		(HARVEY, 1996)	UNESCO
1996	<i>Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe</i>	Beatrice Avalos	<i>Boletim PRELAC</i> , n. 41, dez.
		(AVALOS, 1996)	UNESCO
1996	<i>La creciente importancia del docente en un mundo en cambio</i>	Oswaldo Verdugo	<i>Boletim PRELAC</i> , n. 41, dez.
		(VERDUGO, 1996)	UNESCO

Quadro 8 – Artigos selecionados em periódico de Organizações Multilaterais sobre formação e profissionalização de professores, 1996-2008 – Conclusão

Partimos do princípio de que os autores dos artigos expostos no Quadro 8 produzem concepções e princípios no interior de Organizações Multilaterais às quais estão vinculados ou, no mínimo, expressam opiniões convergentes. Apesar de encontrarmos nos textos posicionamentos como “os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização” (UNESCO; CONSED, 2007, p. 4) ou *Las opiniones vertidas en este trabajo son de responsabilidad de la autora y no comprometen al PREAL, ni a las instituciones que lo patrocinan* (PREAL *apud* GAJARDO, 1999, p. 1), não encontramos ideias distantes das defendidas nos documentos das organizações. A leitura da totalidade dos materiais permitiu a verificação de uma consonância entre aqueles documentos e outras espécies de publicações dos mesmos autores.

Os 38 documentos arrolados estão espalhados nos anos do nosso recorte temporal, sendo que apenas nos anos de 1997 e 2008 não encontramos escritos. Nos anos de 1996, 1999, 2003, 2004 e 2005 cinco documentos foram encontrados. Com exceção do ano de 1998, com um trabalho, nos demais – 2000, 2001, 2002, 2006, 2007 e 2008 – as incidências são de dois ou mais.

Do total indicado, 28 têm o professor como tema principal. Dez tratam da política educacional e do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC)⁸⁸, que tem entre seus focos e suas estratégias a reforma da formação e profissionalização docente.

Os títulos dos documentos trazem, em grande parte, o conteúdo discutido: o professor é acatado como peça-chave para a reforma da educação (VAILLANT, 2005; ROBALINO CAMPOS, 2005; GAJARDO, 1999; VERDUGO, 1996; TORRES, 1996a; HARVEY, 1996); o professor precisa portar novas competências, habilidades e perfil profissional (TORRES, 1998; UNESCO, 2006; HERNÁNDEZ, 1999; BAR, 1999; LELLA, 1999; OEI; 2003c); o professor deve ser profissionalizado (UNESCO, 1996; UNESCO; CONSED, 2007; REGO; MELLO, 2002; URIBE, 2005; VAILLANT, 2004; FANFANI, 2004; VAILLANT, 2003; MELLO, 2001; BRASLAVSKY, 1999); o professor é necessário para a “nova” sociedade em que vivemos (AVALOS, 1996; CARNEIRO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2002; TORRES, 2001a); o professor deve trabalhar com a inclusão e o respeito à diversidade (CARNEIRO, 2004, 2006; MELLO, 2005; BLANCO, 2005; OLIVENCIA; MATA, 2007; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; UNESCO; PRELAC, 2007; OEI; 2003a); o professor deve responder à

⁸⁸ “O PRELAC dá continuidade aos esforços encetados pelo Projeto Principal de Educação (1980-2000) e constitui um apoio aos planos de ação da Educação para Todos adotados no Fórum Mundial de Dakar (2000) e na Reunião Regional preparatória de Santo Domingo. Seu antecedente imediato é a Reunião de Ministros da Educação realizada em Cochabamba (2001), que encarrega a UNESCO da preparação de um novo Projeto Regional para orientar o salto qualitativo requerido pela região em termos educacionais” (MACHADO, 2004, p.7). Ele iniciou em 2002 e sua previsão de término é 2017. É composto por princípios e focos estratégicos para educação e nesses os professores estão presentes de forma (in)direta. Destacam-se os focos estratégicos que “constituem as áreas de atuação que devem ser priorizadas pelos governos para chegar a uma educação de qualidade para todos. São os seguintes: 1. Conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os demais e o mundo em que vivemos. 2. Docentes e fortalecimento de seu protagonismo nas reformas educativas, para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos. 3. Cultura das escolas, para que se transformem em comunidades de aprendizagem e participação. 4. Gestão e flexibilização dos sistemas educativos, para oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. 5. Responsabilidade social pela educação, para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados.” (UNESCO; CONSED, 2007, p. 12)

“demanda” da sociedade (OEI, 2003b; UNESCO; PRELAC, 2004; UNESCO, 2002; UNESCO, 2000; BOMENY, 2000; MACHADO, 2004). Essa síntese expressa as posições das OM e de seus intelectuais e são criticamente analisadas por pesquisadores brasileiros, entre eles Evangelista (2006, 2008, 2010a, 2010b, 2010c), Shiroma e Evangelista (2007), Michels (2006), Maués (2003b, 2006, 2008), Oliveira (2003), Hostins (2009), Scalcon (2008) e Gomes (2006).

3.2 INTELLECTUAIS E ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS

Na documentação internacional estudada estão envolvidos 22 intelectuais. Apresentamos algumas informações sobre eles no Quadro 9.

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
Ana Luiza Machado (1)	Brasil	UNESCO	“Educadora brasileira, ex-secretária de Educação de Minas Gerais e ex-presidente do CONSED (1995-1996). Há dez anos, ocupa o cargo de diretora do Escritório Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO), sediado em Santiago, Chile” (UNESCO; CONSED, 2007, p. 9).
		CONSED, SEE/MG	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010 –
Continua

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
Helena Bomeny (1)	Brasil	PREAL	Professora Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; coordenadora da Escola Superior de Ciências Sociais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, Brasil; Coordenadora no Brasil do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) sediado no CPDOC/FGV. (Disponível em: < http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780093D9 >. Acesso em: 10/ago/2010)
		UFRJ; CPDOC/FCC	
Teresa Cristina Rego (1)	Brasil	-	Pedagoga; atualmente professora da Universidade de São Paulo (USP). No ano de 2002 coordenou um projeto de pesquisa denominado “Formação de Professores na América Latina e Caribe: a Busca por Inovação e Eficiência”, financiado pela UNESCO. Disponível em: < http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=B80394 >. Acesso em 10/ago/2010
		USP	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010 –
Continuação

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
Guiomar Namó de Mello (3)	Brasil	UNESCO; BID; BM	Uma das mais importantes intelectuais brasileiras da área da educação, atuando no setor público, privado e internacional. Diretora Executiva da Fundação Victor Civita (Editora Abril); membro do Conselho Nacional de Educação (CNE-Brasil) na década de 1990; Conselho Editorial da Revista PRELAC–UNESCO; Conselho editorial da Revista Nova Escola; foi Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1982-1985); Ex-Deputada Estadual de São Paulo (1986). Consultora do Banco Mundial, do BID e da UNESCO. Fundadora e diretora da Escola Brasileira de Professores (EBRAP) – empresa dedicada a estudos, consultorias, iniciativas e projetos na área da educação inicial e continuada de professores da educação básica. (MELLO, 2001, 1999, 2005; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SHIROMA, 2010)
		CNE; EBRAP	
Carlos Augusto Hernández (1)	Colômbia	OEI	Professor do Departamento de Física na Universidade Nacional da Colômbia (UNC). Diretor do Programa Nacional de Estudos Científicos em Educação, <i>Colciencias</i> . Consultor da OEI. (Disponível em: < http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-88435.html >. Acesso em: 10/ago/2010)
		UNC	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010 –
Continuação

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
Claudia Harvey (1)	Estados Unidos	UNESCO	Diretora de escritório da UNESCO e sua representante na África subsaariana. Educadora e “Planificadora Social de Trinidad y Tabago” (HARVEY, 1996).
		-	
Cecilia Braslavsky (1)	Argentina	UNESCO;	Foi diretora geral de Investigação e Desenvolvimento do Ministério de Cultura e Educação da Argentina; professora titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires; consultora educacional na África e na América Latina; deputada; coordenadora Educacional da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) (1984 a 1992); nomeada diretora do Bureau Internacional da UNESCO de Educação. Faleceu em 2005. (BRASLAVSKY, 1999, p. 1; Disponível em: < http://www.unesco.org/bpi/cecilia_braslavsky/index.html >. Acesso em: 10/ago/2010)
		Ministério de Educação	
Cayetano de Lella (1)	Argentina	OEI	Intelectual da educação e especialista em ensino universitário e formação de professores. Assessor da Reitoria da Universidade Nacional de General Sarmiento (UNGS); criador da Fundação Instituto de Estudo e Ação Social (IDEAS); consultor da OEI. (Disponível em: < http://www.ungs.edu.ar/areas/nove_da_des_institucionales/171/ >. Acesso em: 10/ago/2010)
		UNGS	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010 –
Continuação

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
Emilio Tenti Fanfani (2)	Argentina	IPEE/UNESCO	Renomado intelectual educacional da Argentina. Coordenador da Área de Diagnóstico e Política Educacional do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPEE); consultor educacional da UNESCO e em vários países da AL (FANFANI, 2004).
		Ministério de Educação;	
Graciela Bar (1)	Argentina	UNESCO	Membro do Ministério de Educação da Argentina; presidente do Conselho Geral de Educação; ex-senadora (BAR, 1999).
		Ministério de Educação	
Juan Carlos Tedesco (1)	Argentina	UNESCO; CEPAL	Importante pesquisador na área de educação da Argentina; Conselho editorial da UNESCO; diretor da OREALC; foi diretor do IPEE/UNESCO, Buenos Aires; consultor educacional na AL; Ex-membro do Ministério de Cultura e Educação da Argentina. (Disponível em; < ">http://noticias.sangari.com/De talhe .cfm?t=Especialista+argentino > . Acesso em: 10/ago/2010)
		Ministério de Educação	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010 –
Continuação

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
David Merino Mata (1)	Espanha	-	Professor da Universidade de Málaga (UMa), Espanha. (OLIVENCIA; MATA, 2007)
		UMa	
Juan José Leiva Olivencia (1)	Espanha	-	Professor da Universidade de Málaga, Espanha (UMa) (OLIVENCIA; MATA, 2007)
		UMa	
Rosa Blanco (1)	Espanha	UNESCO	Especialista em Educação Inclusiva, Educação Infantil e Inovações Educativas; Membro do Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, (OREALC/UNESCO), em Santiago do Chile. (Disponível em: < http://portal.unesco.org/geography/en/ev.phpURL_ID=7669&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html >. Acesso em 10/ago/2010)
		-	
Denise Vaillant (3)	Uruguai	PREAL; UNESCO	Coordenadora do Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente (GTD)/PREAL; professora da Universidade Ort – Uruguai; membro da Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai; consultora de várias organizações multilaterais; especialista no tema de formação docente, mudança planejada em educação e inovação educativa (VAILLANT, 2003, 2004).
		Ministério de Educação	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010 –
Continuação

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
Rosa Maria Torres (3)	Equador	UNESCO; UNICEF	Uma das mais reconhecidas educadoras na AL. coordenadora da área de Gestão de Inovações Educativas na IIPE/UNESCO; fundadora do <i>Instituto Fronesis</i> ; Ex-membro do Ministério de Educação da Argentina e do Equador; ex-diretora do Programa da <i>Fundação Kellogg</i> para América Latina e Caribe; consultora e assessora educacional na UNESCO e na UNICEF, atuando em vários países, especialmente na AL. (TORRES, 1998; Disponível em: < http://vecam.org/article640.html >. Acesso em: 10/ago/2010)
		<i>Instituto Fronesis</i> ; Ministério de Educação da Argentina e Equador	
Magaly Robalino Campos (1)	Equador	UNESCO	Especialista em Educação do Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, (OREALC/UNESCO) (ROBALINO CAMPOS, 2005)
		-	
Mario Uribe (1)	Chile	-	Acadêmico, membro do programa de educação, área de Gestão Escolar de Qualidade, Fundação Chile (GEQ/FC) (URIBE, 2005)
		GEQ/FC	
Marcela Gajardo (1)	Chile	PREAL	Coordenadora do PREAL; membro da Cooperação de Investigação para o Desenvolvimento (CINDE); pesquisadora associada da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) (GAJARDO, 1999)
		-	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por autor e país, 2010 –
Continuação

Autor (nº de artigo)	PAÍS	Vínculo com OM	Resumo biográfico
		Vínculo Institucional	
Beatrice Avalos (1)	Chile	-	Atuante no Ministério de Educação do Chile em várias secretarias desde 1994. Professora da Universidade Alberto Hurtado, Chile. Trabalhou em universidades no Reino Unido, Canadá e Papua Nova Guiné. Consultora em vários países latino-americanos sobre questões relacionadas principalmente ao professor ⁸⁹ . (Disponível em: < http://www.up.ac.za/conferences/icet2005/b&p_Avalos.doc >. Acesso em: 10/ago/2010)
		Ministério de Educação	
Osvaldo Verdugo (1)	Chile	Internacional da Educação	Reconhecido educador chileno. Membro do Comitê Executivo da Internacional da Educação – uma das principais Federações Sindicais Internacionais da educação –; foi presidente do Colégio de Professores do Chile (CPC) (1986-1995) – importante referência de formação de professores na lógica das OM. (Disponível em: < http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php?searchword=Osvaldo+Verdugo >. Acesso em 10/ago/2010)
		CPC	
Roberto Carneiro (2)	Portugal	BM; OCDE; UNESCO; BID; OEI	Filósofo; consultor do Banco Mundial, da OCDE, da UNESCO e Comissão Europeia; professor da Universidade Católica Portuguesa (UCP); Membro do MEC-Portugal.
		Ministério de Educação; UCP	

Quadro 9 – Autores dos textos selecionados, por país, 2010 – Conclusão

⁸⁹ Não encontramos vínculo seu com alguma OM em específico.

Observa-se que entre os autores 17 pertencem à América Latina, um à América do Norte e quatro à Europa. Alguns autores tiveram mais de um texto selecionado, sendo o caso de Carneiro (2006, 2004), Torres (1996a, 1998, 2001a), Vaillant (2005, 2004, 2003), Fanfani (2004; TEDESCO; FANFANI, 2002) e Mello (2005, 2001; REGO; MELLO, 2002); Entre eles, destacamos as quatro brasileiras: Ana Luiza Machado, Guiomar Namó de Mello, Helena Bomeny e Teresa Cristina Rego. As três primeiras estão envolvidas com OM, sendo duas em diretoria, Bomeny (PREAL/Brasil) e Machado (OREALC/UNESCO). Vê-se que dos 22 intelectuais, 17 mantêm algum vínculo com OM.

Chamamos atenção para o fato de que os intelectuais em questão nem sempre se mantiveram nas organizações às quais estão vinculados, mas disseminam suas ideias em outros espaços, como é o caso de Carneiro e Vaillant, que publicaram artigos na *Revista PRELAC/UNESCO*; Bomeny, que publicou relatório de evento da UNESCO, além de autores norte-americanos e europeus que publicaram textos sobre a formação de professores na AL. Esses mesmos intelectuais estão envolvidos com universidades, entidades representativas dos professores e Ministérios de Educação, atuando na definição de políticas educacionais nos governos locais e nacionais. Configura-se, por essa via, uma “rede de relações” (SHIROMA, 2010, 2009) e a AGEE de Dale (2004).

Nos 38 textos os autores mais referidos são, nesta ordem: Rosa Maria Torres, Cecilia Braslavsky, Juan Carlos Tedesco, Guiomar Namó de Mello, Beatrice Ávalos, Marcela Gajardo, José Gimeno Sacristán, Emilio Tenti Fanfani, Igenes Aguerro, Denise Vaillant, Rosa Blanco, Philippe Perrenoud, Angel I. Pérez Gómez e Martin Carnoy. Os textos de Sacristán, Aguerro, Perrenoud, Pérez Gómez e Carnoy não foram encontrados no momento da coleta, mas a maioria dos textos é estudada nessa dissertação.

Com base em todas as informações arroladas nesta parte foi possível traçar um quadro com os principais intelectuais envolvidos na discussão acerca da problemática da formação e da profissionalização docente, os mesmos que se encontram de algum modo ligados a OM. A intelectual de maior destaque é Torres, que também foi uma das mais referidas pelos pesquisadores no Brasil, principalmente para analisar a interferência de OM nas políticas educativas para a América Latina, conforme mostrado no capítulo anterior.

3.2.1 Relação de intelectuais brasileiros com organizações multilaterais

A leitura dos textos selecionados permitiu o acesso a outra informação importante: eventos organizados pelas OM na América Latina, em que a formação de professores foi central, geraram muitos dos documentos aqui estudados. Esses eventos confirmam a preocupação dessas organizações com o desempenho dos professores nas reformas educacionais⁹⁰, ressaltando-se as lideranças da UNESCO e da OEI, apresentadas no Quadro 8.

OM	Ano	Nome	País	Referência
UNESCO	2007	<i>II Reunião Intergovernamental do PRELAC</i>	Argentina	(UNESCO; PRELAC, 2007)
UNESCO	2006	<i>Seminário Internacional de Profissionalização Docente</i>	Brasil	(UNESCO; CONSED, 2007)
UNESCO	2005	<i>Seminário Internacional “Sentidos da Educação e da Cultura”</i>	Chile	(CARNEIRO, 2006)
OEI	2003	<i>XIII Conferência Iberoamericana de Educação</i>	Bolívia	(OEI, 2003a, 2003b, 2003c)
UNESCO; PREAL; BID; MEC	2002	<i>Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”</i>	Brasil	(REGO; MELLO, 2002; TEDESCO; FANFANI, 2002)

Quadro 10 – Eventos promovidos por OM citados nos documentos pesquisados, 1996-2008 – Continua

⁹⁰ Sua importância pode ser percebida no segundo foco do PRELAC – *Foco en: Los docentes y fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos* (UNESCO, 2002, p. 16) –, que tem por objetivo a efetivação da política de *Educación para Todos* (EPT), definida no início dos anos 1990 em Jomtien (DELORS, 2000) e em Dakar (2000) (UNESCO, 2000, 2002, 2007; MACHADO, 2004).

OM	Ano	Nome	País	Referência
UNESCO	2002	<i>I Reunião Intergovernamental do PRELAC</i>	Cuba	(UNESCO, 2002)
UNESCO	2000	<i>Seminário sobre perspectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe</i>	Chile	(UNESCO, 2000; BOMENY, 2000)
UNESCO	2000	<i>VII Reunião Regional do Comitê Intergovernamental do PRELAC</i> ⁹¹	Chile	(UNESCO, 2000)
OEI	1999	<i>I Seminário de perfil e estratégia de formação docente</i>	Peru	(LELLA, 1999; BAR, 1999)
OEI	1999	<i>II Seminário de perfil e estratégia de formação docente</i>	El Salvador	(HERNÁNDEZ, 1999)

Quadro 10 – Eventos promovidos por OM citados nos documentos pesquisados, 1996-2008 – Conclusão

Os eventos ocorreram regularmente entre 1999 e 2007 em sete diferentes países e podem ser entendidos como estratégias de disseminação de políticas, construção de consenso e agregação de adeptos. No Brasil ocorreram dois eventos discutindo profissionalização dos professores, sendo um antes da aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), em 2002 (REGO; MELLO, 2002; TEDESCO; FANFANI, 2002), e outro no mesmo ano de aprovação das Diretrizes, no Rio de Janeiro, em 2006, cuja publicação foi em 2007 (UNESCO; CONSED, 2007).

O temário do evento de 2006 contemplou a importância dos professores e de sua formação na reforma educacional, chamada de “agenda inadiável” (UNESCO; CONSED, 2007, p. 7), o panorama e os desafios da educação na AL, os novos desafios para a profissionalização docente, a situação dos professores no Brasil e uma proposta de avaliação de desempenho dos professores.

⁹¹ A VII Reunião ocorreu durante o *Seminário sobre perspectivas da Educação na Região da América Latina e do Caribe*, no Peru.

Em cada um dos temas pesquisadores convidados⁹² participaram e ao final de algumas das mesas pesquisadores brasileiros fizeram considerações referentes à apresentação. Entre eles estão Roberto Franklin Leão (CNTE), Antonio Ibañez Ruiz (CNE), Wanderley Codo (UnB), Creso Franco (CONSED), Márcia Ângela Aguiar (ANPEd) e Helena Costa Lopes de Freitas (ANFOPE), as duas últimas intelectuais ligadas à ANFOPE.

Esses pesquisadores, representantes de importantes instituições brasileiras, tinham por finalidade fazer contrapontos e comentários sobre as apresentações feitas, predominantemente, por intelectuais internacionais. A leitura dos materiais demonstra o diálogo estabelecido entre intelectuais do CNE, do CONSED, da CNTE, da ANPEd, da ANFOPE e de universidades brasileiras com a UNESCO. O objetivo desse encontro foi articular algum consenso em torno das orientações da UNESCO e discutir a importância da avaliação de desempenho dos professores nos países da AL, cujo modelo foi o Chile⁹³ (UNESCO; CONSED, 2007).

Os comentaristas brasileiros não tecem críticas quanto ao capitalismo, ao neoliberalismo, às políticas de formação de professores desenhada pelas OM, às políticas educativas do governo Lula e à lógica custo-benefício impressa na educação tal como divulgada pelos intelectuais da UNESCO. Tanto convidados como comentaristas consideram fundamental a participação dos docentes na definição e nos rumos das políticas educacionais, reivindicação incorporada pela UNESCO, pelo PREAL e pela OEI.

Além dos brasileiros citados, outros foram encontrados na documentação como consultores convidados: Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Roberto Franklin Leão (CNTE), Simon Schwartzman (Instituto Americano de Pesquisas para o Brasil, AIRBrasil, Fundação Getúlio Vargas), João Batista Araújo e Oliveira (JM Associados, Instituto Airton Senna, Brasil), Ruy Leite Berger Filho (representante do

⁹² São eles: Vincent Defourny (UNESCO), Mozart Neves Ramos (CONSED), Ana Luiza Machado (UNESCO), Magaly Robalino Campos (UNESCO), F. Javier Murillo Torrecilla (UNESCO), Paulino Motter (INEP-Br), Carlos Eugênio Beca (MEC-Ch) e Jaime Preá Gómez (Colégio de Professores do Chile).

⁹³ O Chile sedia o Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO). Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 55), com base em Franco (2007), apontam a “cidade de Santiago do Chile como centro estratégico na América do Sul para a consolidação de dada visão do desenvolvimento regional e das Ciências Sociais, de maneira geral, pela grande concentração de agências internacionais e multilaterais que ali estabeleceram suas sedes. Em muitos casos, tais agências chegaram a compartilhar os próprios espaços físicos, facilitando a circulação de pessoas e ideias”.

MEC na década de 1990) e Beatriz Luce (UFRGS, UNIPAMPA). A última foi uma das conselheiras líderes no CNE durante o processo de definição das DCNP⁹⁴. Intelectuais brasileiros também compõem o Conselho Editorial da *Revista PRELAC/UNESCO*: Guiomar Namó de Mello (EBRAP) e Ana Luíza Machado (UNESCO)⁹⁵.

Com isso, vemos que a UNESCO está em diálogo com outras OM, com importantes entidades brasileiras como CNE, CONSED, ANPED, CNTE, ANFOPE e com intelectuais brasileiros, inclusive alguns que participaram da definição das DCNP.

O escopo de nossa investigação não permite observações conclusivas quanto às relações estabelecidas entre as OM aqui referidas e os intelectuais brasileiros que de algum modo com elas se relacionam. De todo modo, é possível pôr-se em questão a razão de tais aproximações. Especialmente no caso da UNESCO, pois essa instituição é tida como difusora de um discurso mais afeito à justiça social no plano da humanização do capitalismo (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Parece haver uma crença de que a UNESCO não tem o mesmo intento que agências claramente financiadoras, casos do BM e do FMI. De outro lado, a UNESCO tem construído políticas educacionais na ALC conclamando intelectuais dos vários países para participarem desse processo (GOMES, 2006). Nesse caso, a instituição expressa conceitos que são comuns a movimentos de educadores, funcionando essa expressão como ampliação de espaços de defesa de interesses coletivos. Entretanto, para Neves e Martins (2010, p. 35), o

deslocamento do ideário revolucionário da classe trabalhadora para o ideário reformista social-democrata, inicialmente circunscrito às formações sociais capitalistas centrais, generalizou-se e se agudizou [...] quando o ideário social-democrata clássico passou por um processo de depuração, introduzindo elementos desenvolvimentistas às formulações e práticas

⁹⁴ Luce foi consultora da UNESCO na produção do relatório que avaliou os 20 anos do Projeto Principal de Educação (PPE) no Brasil que, em 2002, gerou o PRELAC (UNESCO, 2000; MACHADO, 2004). Conforme identificado na nota de rodapé 14, Introdução, ela foi uma das Conselheiras da Comissão Bicameral responsável pela definição das DCNP (BRASIL, 2006b).

⁹⁵ Os outros membros do conselho são Fernando Reimers (EUA/UNESCO), Martin Carnoy (EUA/BM, OCDE, UNESCO), José Joaquín Brunner (Chile/UNESCO, BM, CEPAL), Aignald Panneflekk (Holanda/UNESCO) e Álvaro Marchesi (Espanha/OEI) (UNESCO; PRELAC, 2006, 2005, 2004).

neoliberais que conciliam mercado com justiça social;

Um dos exemplos do comprometimento do Brasil e de seus intelectuais com essas OM é o documento de UNESCO, OEA e MERCOSUL (2003). Nele a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação esteve na coordenação geral do projeto que tinha por finalidade *desarrollar procesos y materiales de formación para promover escuelas abiertas a la diversidad que asegurarán aprendizajes de calidad para todos* na perspectiva da educação inclusiva para Brasil, Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai (UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003, p. 8). O Brasil também apresentou na UNESCO um relatório sobre Educação em 2008 – *El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (BRASIL, 2008b) –, que não foi publicado no Brasil, embora tenha circulado pela internet⁹⁶.

Outro elemento pode ser aduzido, inúmeras vezes o Brasil ou estados brasileiros são citados como bons exemplos no desenvolvimento de políticas para os professores ou políticas educacionais em geral. Tais políticas foram implementadas no governo FHC, no estado de Minas Gerais ou por instituições privadas. Entre os bons exemplos estão a LDBEN n. 9.394/96, os Referenciais para Formação de Professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Bolsa Família, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) – hoje Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) –, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, a descentralização e o prêmio “Professor Nota 10” da *Revista Nova Escola* (UNESCO, 2000, 2006; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; VAILLANT, 2004; MELLO, 2001; REGO; MELLO, 2002; GAJARDO, 1999; ÁVALOS, 1996).

Vaillant (2004, p. 21)⁹⁷ assinala que

En los últimos años en América Latina se constata un interés por precisar la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Ha surgido una serie de documentos de Ministerios con orientaciones para la formación

⁹⁶ *El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48ª Sessão da Conferência Internacional de Educação, Genebra, Suíça, de 25 a 28 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf>. Acesso em: 20/set/2010.

⁹⁷ A pesquisadora fez as afirmações com base em texto de Mello (1999) e documento do MEC (1999).

docente. Un buen ejemplo son los Referenciais para Formación de Profesores de Brasil. Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental, explicita el bagaje que necesita un profesor para su buen desempeño, es decir, el 'conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas'.

Gajardo (1999, p. 14), em relação ao Brasil, agrega:

Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (curricular, pedagógica, financiera); Mejorías de Calidad y Equidad: programas focalizados consistentes en provisión de materiales, equipamiento, mejoría de infraestructura; Reformas Curriculares; Dignificación de la función docente y perfeccionamiento de maestros; Aumento de la inversión en educación.

As políticas elogiadas nos documentos estudados recebem críticas de pesquisadores brasileiros devido ao seu caráter predominantemente pragmático, mercantilista, trespassado pela lógica do mercado, pela exclusão dos professores e pelo aligeiramento da formação. Essas políticas, descentralizadoras, desresponsabilizam o Estado em relação às suas virtuais tarefas no campo educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, 2007; MICHELS, 2006; MAUÉS, 2003a, 2003b, 2006, 2008; GOMES, 2006; VIEIRA, 2007; NEVES et al., 2005, 2010; OLIVEIRA, 2003).

Em dois momentos críticas pontuais são feitas ao Brasil, num documento da UNESCO (1996) e num texto de Bomeny (2000). A UNESCO criticou a política de descentralização por não ter ocorrido como deveria – ou seja, em todos os estados e municípios –, segundo tendência e orientação internacional, motivada pela resistência, pelos conflitos e pela mudança de governos no início da década de 1990. Com base numa pesquisa sobre a situação dos professores na Argentina, no Brasil e no México, realizada por Gatti et al. (1994)⁹⁸, a UNESCO avaliou as condições precárias de trabalho dos professores nesses países,

⁹⁸ Essa pesquisa se refere à situação dos professores na década de 1980 e início dos anos de 1990.

incluindo carga horária e salário, como efeitos da crise estrutural do capitalismo de meados das décadas de 1970 e de 1980. Ademais, a instituição criticou o número de professores no Brasil sem formação adequada (UNESCO, 1996).

Bomeny (2000, p. 40), no Seminário sobre perspectiva da educação na região da América Latina e Caribe, promovido pela UNESCO, no Chile, em agosto de 2000, ao relatar suas críticas à educação nelas inclui o CPe:

Um dos pontos críticos que não foi tocado nas discussões é certamente o que envolve os cursos de pedagogia. A experiência brasileira talvez não seja isolada. Distanciados dos conteúdos substantivos, os cursos de pedagogia mergulharam em um formalismo tal que seu crescimento no país acompanhou simétrica e progressivamente a desvalorização da carreira docente. Estruturados para formar os professores nas técnicas do como ensinar sem ter propriamente conteúdos para ensinar, os cursos de pedagogia sucumbem na abstração, no distanciamento e no desinteresse. Os cursos se proliferaram na quase proporção da desvalorização da carreira e têm funcionado como passaporte à saída dos professores das salas de aula em direção às funções administrativas, gerenciais e de orientação escolar.

Pelo excerto, o CPe é acusado de não preparar adequadamente os professores, devido ao enfoque excessivamente teórico e de afastar esses profissionais das salas de aula. Bomeny deixa entender que a desvalorização da carreira docente tem vínculo com a formação feita no Curso.

Parece-nos evidente o papel ativo e orgânico do Brasil em relação às OM, seja com seus intelectuais individuais (pesquisadores, professores), intelectuais coletivos (órgãos do Estado ou entidades representativas) ou como exemplos – mesmo com essas duas críticas pontuais – de aplicações bem sucedidas das políticas emanadas dessas organizações.

3.3 CONSTITUIÇÃO DE CONSENSO EM TORNO DAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS

Em alguns textos dos referidos neste capítulo encontramos passagens que estimulam a constituição de consensos nacionais e internacionais frente à demanda de reforma na educação e nas políticas de formação dos professores.

Segundo a OEI (2003c, p. 1)

así, en los noventa detectamos el empeño puesto en que los docentes se “perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen”; en los últimos tiempos se ha producido un fenómeno de confluencia de posiciones acerca de la necesidad de conseguir una inclusión social efectiva. Las razones que impulsan dicha aproximación son de naturaleza más pragmática que ideológica [...]

A UNESCO (2000, p. 67) complementa afirmando que *en varios países los aprendizajes básicos han sido consensuados a través de una serie de consultas. Se observan una serie de características compartidas en las reformas curriculares de los países de América Latina [...]*. No Brasil, segundo Mello (2001, p. 149), “esse processo está ocorrendo com muito mais consenso do que dissenso. Duas razões estão contribuindo para a construção desse consenso: o contexto econômico e cultural, que impõe a revisão dos conteúdos do ensino, e a LDBEN, que atua como fator de coesão”.

Outros exemplos podem ser chamados:

o atual cenário educativo dos países da região, apesar da persistência de sérios problemas, é bastante mais favorável do que em décadas passadas, o que indica que as reformas estão operando num sentido certo. O tremendo esforço empreendido pelos países da região em modernizar seus sistemas de educação pública [...] já tem trazido alguns importantes resultados. (REGO; MELLO, 2002, p. 9)

Actualmente existe un contexto favorable a las reformas y un relativo consenso sobre las

políticas más adecuadas para introducir cambios institucionales, modernizar la gestión, mejorar calidad y equidad, acercar las escuelas a las demandas de la sociedad y abrirla a la iniciativa de los actores. [...] El discurso actual sobre reformas compare todo o parte de estos elementos y se ha construido con base en acuerdos y recomendaciones internacionales sobre prioridades y estrategias para modernizar la educación y la enseñanza. (GAJARDO, 1999, p. 8)

Bomeny (2000, p. 17) assinala que

Tomando como ponto de partida as grandes questões do século XXI, rascunhadas ao longo da década dos 1980, governos, grupos dirigentes, *intelligentsia*, agências internacionais (UNESCO, OECD, Banco Mundial e BID) concentraram na educação a esperança de desenvolvimento dos países, como o principal instrumento para o crescimento da economia, aumento de produtividade, além de propiciar a superação ou ao menos a diminuição do abismo interno da pobreza e o fosso externo que separa os países desenvolvidos daqueles em vias de desenvolvimento. A imprensa e os meios de comunicação contribuíram para fortalecer esse consenso, e, de fato, talvez a educação não tenha tido em nossa história espaço de propagação e divulgação como na última década. Além da propagação desse consenso, um outro fenômeno intelectual acabou se conformando no mundo acadêmico. Brunner chama a atenção para o que classificou como a ‘tese dos grandes efeitos’, que consiste em interpretações globais, geralmente negativas, feitas a respeito de um processo extremamente complexo e contraditório que mal se inicia, o da globalização.

A busca de construção de um consenso e de adesão às orientações para a reforma na área educacional é reforçada pela UNESCO (2000, p. 121), ao afirmar que

Las reformas de los noventa dan cuenta de la aplicación de la mayoría de los principios y estrategias planteados en esta etapa: la búsqueda de consensos nacionales en torno a la educación; la definición de políticas y planes educativos de largo plazo; la responsabilidad por los resultados y la evaluación de la calidad de la educación y de los aprendizajes; la atención a la diversidad y la focalización de acciones en los grupos en situación de mayor vulnerabilidad; la ampliación y diversificación del currículo; y la formación y profesionalización de los docentes.

A construção do consenso teve seu direcionamento dado por alguns pontos fundamentais, entre os quais se encontram a exigência de aplicação das orientações políticas de médio e longo prazo na AL, a responsabilização pelos resultados das reformas, a preocupação com a educação de qualidade com ênfase na aprendizagem, a descentralização, a flexibilização curricular, o reconhecimento da diversidade numa perspectiva inclusiva e a formação e profissionalização dos professores.

Os excertos antes assinalados demonstram a existência de um movimento na América Latina de orientação das reformas educacionais numa mesma direção, orientação para a qual se busca o consenso. Como contraponto, Shiroma e Evangelista (2004, p. 528) demonstram que essa “homogeneidade” nas reformas tem por objetivo “ocupar o imaginário político, erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação”. Desse modo, o discurso que defende a construção do consenso procura legitimar a reforma educacional na região, mostrando as experiências exitosas, e fortalecer as reformas em andamento ou que devem ser providenciadas. De qualquer forma, na documentação das organizações evidencia-se uma “colonização do discurso” na região. Shiroma e Evangelista (2004, p. 528) afirmam que a retórica dos intelectuais e das OM no que se refere às reformas são parecidas nos

conceitos-chave (por exemplo, competências, habilidades, autonomia, flexibilidade, descentralização, sociedade do conhecimento) e [nas] justificativas para a reforma (por exemplo, competitividade, equidade), assim como os novos desafios à educação, construindo-se um discurso relativamente uníssono em favor da profissionalização de docentes e gestores.

Tais aproximações baseiam-se em “modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado (mesmo que essa unidade constitua a base de conflitos posteriores)” (DALE, 2004, p. 448). Para Dale (2004, p. 436) por meio de uma AGEE, disseminada por OM, se estabelece nos países uma “governança sem governo”. O autor chama a atenção para um ponto que nos parece bastante pertinente, qual seja, a origem e a finalidade de OM. Para ele, OM não são organizações independentes, autônomas dos Estados-nação e com superpoder. Em suas palavras:

Muitas organizações internacionais, e certamente as mais proeminentes e eficientes dentre elas, são elas mesmas uma criação directa dos estados. Elas não emergem da “política mundial”; pelo contrário, a política mundial, das quais são tomadas como componentes, foi construída pelos estados. Mais, foi amplamente construída pelos estados no sentido de lidar com problemas que os afectavam a todos, mas que não podiam ser resolvidos por cada um individualmente. As próprias Nações Unidas, e o leque de organizações que surgiram a elas ligadas, foram uma construção consciente dos estados actuando em favor do interesse colectivo dos mais poderosos entre eles (e que poderia não ser de todo do interesse de todos). Tornou-se então a base para a atribuição do estatuto de estado enquanto meio de assegurar a perpetuação desse colectivo num mundo volátil. (DALE, 2004, 445)

Exemplo disso é o fato de que as OM estudadas – UNESCO e OEI – são lideradas por intelectuais de países ricos ou “emergentes” e são mantidas financeiramente pelos países que as compõem⁹⁹. Portanto, não se pode realizar uma análise mecânica cuja tendência é pensar as OM de modo autônomo em relação aos seus Estados e aos seus objetivos, bem como desconsiderar que os países da AL se encontram numa situação de subalternidade, configurando-se como países periféricos. Para Dale (2004, p. 436), organizações multilaterais representam “uma alteração qualitativa na natureza das relações entre os

⁹⁹ Sobre essas Organizações cf. nota de rodapé 80, 81 e 82 deste capítulo.

estados e as forças supranacionais” e têm em vista a consecução de “solução” para os problemas comuns do mundo globalizado, aparentemente sem fronteiras. Tais problemas foram criados pelo capitalismo e precisam ser resolvidos para que sua hegemonia seja mantida (DALE, 2004).

Sobre a finalidade de OM, Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 51) afirmam que o BM, a partir dos anos 1960, foi uma “agência fulcral no âmbito do desenvolvimento”, pois canalizou recursos dos países ricos para a África e a América Latina investindo em projetos de combate à pobreza e à injustiça social. Essa foi uma “forma de despolitizá-los, evitando possíveis tensões diretas com os governos”, ou seja, tendo em vista manter a ordem e o controle nesses países e em sua relação com os demais. O BM tinha ainda outras duas funções: “importante papel educador para os governos periféricos” e “formar intelectuais capazes de disseminar tais ideias [...]”. Tratava-se de modelar uma determinada visão de Estado e de gestão pública” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 52)¹⁰⁰.

Essa não foi “uma estratégia exclusiva do Banco Mundial”, mas de outras organizações e de outros programas mundiais e regionais, como por exemplo da UNESCO, da OEA, da OEI e do PREAL, que têm como objetivo “promover o entendimento mútuo entre os povos americanos para fortalecer os sentimentos pacíficos [...] colocando, assim, modernização e conservadorismo em harmonia” (IANNI *apud* FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 53).

À guisa de exemplo, citamos a UNESCO, a OEI e o PREAL, que possuem um poder de articulação de políticas educacionais que ultrapassam as fronteiras nacionais e surgem revestidas de um ideário humanista que, aparentemente, estão acima das questões particulares de cada Estado. Torres (2001a, p. 20) afirma que *transformar la educación y construir un nuevo profesionalismo docente son tareas sociales, colectivas, que involucran al Estado, a los docentes y a toda la sociedad* [...]. Na literatura examinada no balanço, parece não haver críticas mais contundentes às diretrizes políticas oriundas da UNESCO e da OEI. Entretanto, não podemos afirmar que não houve ou não há resistência a essas orientações; de outro lado, podemos afirmar que na mesma literatura o BM sofre muitas objeções.

O discurso educacional apregoado por OM em meados da década de 1990 só pode ser entendido em seu contexto histórico, neoliberal, em que a participação política e crítica “foi sendo contid[a], de um lado pela

¹⁰⁰ Para Maués (2008) a característica desse novo Estado é seu poder avaliador e regulador.

deteriorização das condições gerais de vida e reconvertid[a], de outro lado, em novas formas associativas baseadas não mais no confronto e sim na colaboração” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA 2010, p. 78).

Martins (2009, p. 74) mostra que os *slogans* “todos pela educação” e “todos para solução dos problemas sociais” camuflam as relações e as origens históricas, políticas e econômicas da sociedade e dos problemas por ela criados. Esses *slogans* fazem parte da lógica da “Terceira Via” formada pela “‘sociedade civil ativa’ enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado”. A sociedade passa a ser entendida como composta não mais por classes sociais, mas por três partes: Estado, mercado e “sociedade civil ativa”, ou Terceira Via, sendo que a última “seria o espaço de encontro com o outro e de realização do ‘eu’ no sentido da promoção da coesão social” (MARTINS, 2009, p. 72). Dessa forma, prevaleceria o “colaboracionismo, a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais” (MARTINS, 2009, p. 74). Essa lógica coloca as diferenças e os problemas sociais no nível individual e não nas relações antagônicas entre classes sociais. No caso da educação, os problemas da escola são dos professores e toda a sociedade deve se envolver para solucioná-los, desresponsabilizando-se o Estado de assumir sua tarefa (MAUÉS, 2003b, 2008; GOMES, 2006).

Retomando nossa hipótese de pesquisa – acerca da existência de relações entre os conteúdos da Resolução CNE/CP n. 1/2006 e os de OM – percebemos que o percurso realizado permitiu verificar que as orientações internacionais são apropriadas no Brasil pelos intelectuais, tanto na forma de artigos e documentos, quanto na forma de participação em seus quadros.

Maués (2008) assinala que muitas das diretrizes educacionais presentes no Brasil originam-se na Europa. Em livro organizado por Neves et al. (2010) considera-se que predomina no Brasil o ideário norte-americano. Tais posições não se excluem, pois os autores indicam que a liderança cabe aos países centrais do capitalismo. Nas palavras de Dale (2004, p. 436) “trata-se de um processo complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, ‘Europa’, ‘América’ e ‘Ásia’”.

Nos materiais coligidos para este capítulo apenas Rosa Maria Torres apresenta um teor mais crítico às políticas educacionais delineadas na década de 1990 pelo Banco Mundial. Seu posicionamento foi bastante citado pelos pesquisadores brasileiros no capítulo anterior. Para ela,

La negligencia con la cuestión docente se ha visto reforzada en los últimos años por algunas políticas educativas impulsadas por los organismos internacionales – notablemente el Banco Mundial – en los países en desarrollo. Dichas políticas se basan, entre otros, en la premisa de que los maestros, su formación y remuneración tienen escasa incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos, por comparación con otros insumos (inputs), los cuales serían, en este orden de importancia: 1. bibliotecas; 2. tiempo de instrucción; 3. tareas en casa; 4. textos escolares; 5. conocimiento del docente; 6. experiencia del docente; 7. laboratorios; 8. salarios docentes; y 9. tamaño de la clase. Es a partir de esta clasificación de insumos que el BM define sus prioridades de inversión y hace sus recomendaciones de política a los países en desarrollo. Por otra parte, en la visión del BM, los maestros y sus organizaciones han sido uno de los sectores privilegiados de las políticas educativas y un obstáculo para la reforma educativa. (TORRES, 1996a, p. 15)

A despeito da autora culpabilizar OM pela situação precária dos professores e dos problemáticos rumos das políticas educacionais, só o BM é indicado. Entretanto, sua principal crítica dirige-se ao fato de os professores não terem sido considerados ou não terem tido a importância que merecem nas políticas da década de 1990. Essa linha crítica se repete em todos os seus textos (TORRES, 1996a; 1998; 2001a). Segundo Torres (2001a, p. 13),

La fuerte influencia del BM en la política y la reforma educativa a nivel global, regional y nacional, fue uno eje importante de debate y crítica en torno a las reformas en la década de los 90, y motivo de denuncia y protesta docente. [...] El propio cuadro muestra que las prioridades en la reforma de los 90 no pasaron por los docentes, ni a nivel administrativo ni curricular.

Como afirmado, as críticas não se dirigem às questões sociais e políticas, mas à não inclusão do professor na discussão das políticas para a área da educação. No excerto a seguir Torres (1996a, p. 18) cita a UNESCO como exemplo:

Afortunadamente, al mismo tiempo, una serie de tendencias positivas vienen tomando cuerpo, ya no únicamente en el discurso sino en la realidad, en varios países. Lentamente, el campo de la formación docente parece estarse abriendo a la innovación y dando paso a propuestas sumamente interesantes. En general, no obstante, se trata de iniciativas aún pequeñas y vinculadas a la formación en servicio. Existe, no obstante, una renovada conciencia acerca de la importancia de replantear y renovar la formación inicial. En el caso de América Latina, la oficina regional de la UNESCO ha tomado en este sentido la iniciativa [...].

Outro excerto evidencia sua posição elogiosa à UNESCO:

Educación remite a un contrato de enseñanza-aprendizaje dirigido, entre personas, en el que hay ida y vuelta, aprendizaje en ambos sentidos. El aprendizaje es un proceso esencialmente dialógico y social. Aprender a "conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser" (DELORS et al. 1996) implica interacción humana. Los "siete saberes necesarios para la educación del futuro" (MORIN, 1999, 2000) - 1. las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, 2. los principios de un conocimiento pertinente, 3. enseñar la condición humana, 4. enseñar la identidad terrenal, 5. enfrentar las incertidumbres, 6. enseñar la comprensión, y 7. la ética del género humano - son saberes fundamentales que no pueden confiarse a ninguna tecnología. (TORRES, 2001a, p. 10)

Como alternativas e iniciativas promissoras defendidas por Torres (2001a, p. 15) estão:

El propio Banco Mundial ha venido modificando algunas de sus posiciones respecto del tema docente; Mayor y mejor comprensión en torno al tema docente, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo (biografías de vida, salud, expectativas, saberes, etapas, necesidades y estilos de aprendizaje, etc.).[...]; Iniciativas y proyectos de innovación en diversos ámbitos, particularmente en torno a la formación docente en servicio [...]; Reactivación de los gremios docentes y repunte de movimientos pedagógicos en su interior. Esto incluye tareas de investigación y formación, difusión y comunicación, intercambio y contacto en redes, perfilándose un papel más proactivo, propositivo y profesional por parte de las organizaciones docentes.

Sua defesa refere-se às ações da UNESCO e do BM a partir do momento em que este muda sua estratégia. Essa adesão de Torres aos princípios de OM demonstra seu vínculo com o projeto societário capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SAVIANI, 2008; GOMES, 2006), mesmo mantendo posição de contestação em favor dos professores e de uma política global voltada para esses profissionais, envolvendo salário, formação e condições de trabalho.

O exame da documentação usada para este capítulo leva-nos a fazer algumas considerações sobre a crítica ao BM e ao papel de protagonista do professor nesse novo direcionamento da política iniciado na segunda metade da década de 1990. A prática do Banco Mundial foi criticada por Torres por estar mais interessada na relação entre educação e economia e por ter secundarizado os professores, tomando-os como meros executores, além de obstáculos da reforma. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

Gajardo (1999) também comenta o importante papel do BM no financiamento e na disseminação das reformas educacionais na década de 1990. Para ela, a preocupação do banco era com as implicações da educação sobre a economia e a relação custo-benefício – criticada por Torres (1996a, 1998, 2001a). Afirma que para a construção de consenso na AL foram centrais o investimento financeiro do BM com o estabelecimento de metas; as reuniões com os ministros de Educação dos países latino-americanos promovidas pela UNESCO, desde meados

da década de 1960, que levaram à constituição do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE), encerrado em 2000; a constituição do PRELAC; a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien em 1990; o documento da UNESCO e da CEPAL (1992) *Educación e conocimiento: eixo da transformação produtiva com equidade* e os encontros intergovernamentais promovidos pela OEI. Gajardo, assim como Bomeny (2000), destaca o papel da mídia na divulgação desse ideário político e na construção de consenso.

Eventos, documentos, discursos do Estado, de OM e de intelectuais convergem para a efetivação de uma AGEE (DALE, 2004), que tem por meta a manutenção da hegemonia capitalista, configurando o que Neves et al. (2005, 2010) denomina de “nova pedagogia da hegemonia”. Dale (2004, p. 438; 445) assinala que a AGEE “vê o capitalismo como a força causal, conduzida pela procura do lucro” e “ligações entre as mudanças na economia mundial, mudanças na política e na prática educativas”.

Na compreensão de Gajardo (1999) a adesão às orientações formuladas e disseminadas nos processos descritos ocorreu aos poucos e com obstáculos. Para ela,

En el campo de las transformaciones institucionales los obstáculos más frecuentes se relacionan, técnicamente, con falta de competencias humanas e instituciones capaces. También con la ausencia de redes eficientes de información y comunicación para facilitar la interacción entre actores e involucrar al conjunto de la sociedad en el proceso de reformas. Políticamente, se relaciona con las fuerzas que actúan en oposición al cambio sea por cuestiones de intereses corporativos o institucionales, sea por los efectos que las transformaciones pueden tener sobre sus conquistas sociales o estilos de gestión. Entre las fuerzas políticas que inciden, a favor y en contra, de los cambios propuestos se mencionan las propias instituciones de gobiernos y sus prioridades, las organizaciones gremiales, las de los docentes y de los empresarios. (GAJARDO, 1999, p. 42)

Se há um movimento de construção de consenso em torno da agenda educacional proposta por essas OM, há também uma identificação de alguns sindicatos, de entidades representativas dos professores, de universidades e dos próprios professores como obstáculos à reforma justamente por sua não adesão à agenda (UNESCO, 1996, 2002; UNESCO; PRELAC, 2007; UNESCO; CONSED, 2007; OEI; 2003c; LELLA, 1999; HERNÁNDEZ, 1999; TORRES, 1996a, 2001a; REGO; MELLO, 2002; MELLO, 2001, 2005; URIBE, 2005; VAILLANT, 2005; VAILLANT, 2004; FANFANI, 2004; AVALOS, 1996; VERDUGO, 1996; HARVEY, 1996). Entretanto, a demanda por tal adesão não desaparece, propondo-se a inclusão dos professores, sindicatos e sociedade no diálogo de modo que se sintam atores ou protagonistas da reforma¹⁰¹ (ROBALINO CAMPOS, 2005; TORRES, 1996a; BRASLAVSKY, 1999; GAJARDO, 1999; VAILLANT, 2003; FANFANI, 2004; VAILLANT, 2004, 2005; MELLO, 2005; URIBE, 2005; TEDESCO; FANFANI, 2002; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; UNESCO; CONSED, 2007; UNESCO, 2000, 2002, 2006; UNESCO; PRELAC, 2004, 2007; OEI; 2003b, 2003c)¹⁰².

Sobre esse último ponto temos como exemplo afirmações da OEI (2003a, p.1):

Reconocemos: El papel fundamental de la educación en la reducción de la desigualdad y el logro de la inclusión social, objetivos permanentes para nuestros países y elementos centrales de la democracia. Y consideramos: [...] Que los docentes son actores centrales para la construcción de nuevas estrategias educativas que respondan a los desafíos del mundo globalizado, lo que requiere asegurar su formación permanente, motivación y adecuada remuneración.

¹⁰¹ A ideia de protagonismo docente alude à centralidade do professor na execução da reforma educacional. O professor protagonista seria aquele que assume a responsabilidade pela agenda da reforma assim como pelos resultados de seu trabalho. Esse tema é objeto de pesquisa de mestrado de Mari Celma Alves (2010).

¹⁰² A exclusão dos professores na definição das estratégias para a reforma e na responsabilização pelos resultados foi indicada nas autoavaliações da UNESCO como uma das falhas das políticas reformistas (UNESCO, 1996, 2000, 2002, 2006; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; UNESCO; CONSED, 2007; MACHADO, 2007 apud UNESCO; CONSED, 2007).

Observa-se que a preocupação com a educação deve-se ao seu papel na redução da desigualdade e na inclusão social¹⁰³. Shiroma e Evangelista (2004, p. 528) tecem críticas a essa agenda divulgada e disseminada pelas OM assinalando que

Na esteira do Relatório Delors (2000) uma sequência de documentos foi insistente em afirmar os riscos e a vulnerabilidade a que estaríamos expostos no século XXI. Contraditoriamente, diante da ampliação da miséria, a escola criticada era recomendada como panaceia para retirar os chamados “grupos de risco” da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social. Atribuiu-se ao professor o papel de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas.

Com a mesma compreensão, Maués (2006, p. 10) complementa:

o trabalho docente é determinado, não de forma mecânica, mas sofrendo influências dos seguintes aspectos: (1) pelas políticas econômicas, que buscam fazer da educação um dos instrumentos que contribua para o ajuste fiscal e para a chamada estabilidade econômica, que nada mais é do que a possibilidade de fazer *superávit* para pagamento da dívida; (2) pelas políticas públicas educacionais que buscam adequar a educação às demandas do capital, isto é, da formação de um trabalhador apto para atender às necessidades do mercado; (3) pelas políticas de formação docente que procuram formar um profissional que seja

¹⁰³ Entre as atribuições da educação e da escola apresentadas pelos intelectuais das OM, podem ser arroladas: responsável pela condução de valores, comportamento e tolerância (BOMENY, 2000; HERNANDÉZ, 1999; TEDESCO; FANFANI, 2002); espaço de convivência entre as diferenças, as diversidades, a interculturalidade (HERNANDÉZ, 1999; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; OLIVENCIA; MATA, 2007; CARNEIRO, 2006; BLANCO, 2005; URIBE, 2005; MELLO, 2005); espaço de conscientização e educação do corpo e meio ambiente (HERNANDEZ, 1999; CARNEIRO, 2006; BLANCO, 2005); espaço de uso das tecnologias para facilitar a aprendizagem (TORRES, 2001) e, segundo Hernández (1999, p. 4) *no se agotan aquí las tareas de la escuela en la sociedad planetaria de nuestro tiempo.*

capaz de cumprir as determinações explicitadas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial; (4) pela natureza das reformas que priorizam a eficiência e a produtividade, cujo conceito de qualidade está intimamente relacionado com as exigências do mercado.

Maués, Shiroma e Evangelista evidenciam as contradições do discurso das OM e das políticas estatais, ponto que será retomado no capítulo seguinte.

A lida com a documentação das OM permite identificar os elementos que compõem a defesa da reforma para a educação, a escola e o professor. Esse discurso constrói um estereótipo de professor – por nós denominado *superprofessor* –, sem colocar em xeque a lógica da sociedade capitalista e os interesses que perpassam as políticas voltadas para ele, tema do capítulo seguinte.

À guisa de síntese, vimos neste capítulo que existe um projeto de formação e profissionalização dos professores para ALC que tem se consolidado em toda a região graças ao papel ativo de OM, de intelectuais – alguns brasileiros – e do Brasil como exemplo exitoso. Como afirma Evangelista (2008, p. 551) “estamos em presença da proliferação de intelectuais que investem na civilização das elites e catalisa mentes para a crença de que, se não é possível – e talvez nem desejável – mudar o capital, humanizemo-lo”. Nossa investigação corrobora a identificação da adesão de pesquisadores ao projeto de humanização da educação liderado, principalmente, pela UNESCO, mas também defendido pela OEI e pelo PREAL. Pelo exposto, confirma-se a agenda globalmente estruturada para educação, no nosso caso, voltada aos professores, que tem por principal meta incluí-los na reforma, transformando-os em protagonistas e responsáveis pelas mudanças. O reconhecimento da função do Brasil nessa agenda e o contato entre intelectuais que fizeram parte do processo de definição das DCNP com OM são alguns dos elementos que nos aproximam da resolução das nossas questões de pesquisa.

4 SUPERPROFESSOR: INSTRUMENTO DA “NOVA” EDUCAÇÃO

*De los docentes se espera mucho en el
contexto de las reformas en curso.
(ÁVALOS, 1996, p. 11)*

No capítulo anterior discutimos o movimento para o estabelecimento de um consenso na América Latina sobre o rumo das políticas educacionais, particularmente da formação de professores. Ecoam os mesmos argumentos oriundos da UNESCO, da OEI, do PREAL, de intelectuais dessas organizações e de alguns intelectuais da área, com o intuito de fortalecer e conseguir adesão para a reforma.

Neste capítulo traremos à baila o discurso emanado dessas organizações aos professores e que projeto de formação está em questão. Argumenta-se que é preciso mudar o perfil dos professores para atender a nova demanda da escola – espaço por excelência de acesso à educação – que, por sua vez, é colocada como reivindicação e determinação de uma “nova” sociedade. Nessa direção, estabelecemos algumas aproximações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b).

Para tanto, organizamos este capítulo em quatro subtítulos. No primeiro, apresentamos o entendimento das OM estudadas e de seus intelectuais quanto às implicações da educação e dos professores na economia e na sociedade. No segundo, a reforma educacional projetada. No terceiro, a discussão do consenso construído em torno do professor como profissional estratégico na reforma, mostrando o movimento de atribuição de responsabilidades a ele, tanto pelas mudanças quanto pelos resultados alcançados, o que denominamos professor-*instrumento*. No quarto, discutimos as características do professor almejado, via discurso das competências, cujo enfoque caracteriza o alargamento da docência e a constituição do *superprofessor*.

4.1 REFORMA PARA QUAL SOCIEDADE?

Observamos, na documentação coletada, um argumento forte para justificar as reformas: a sociedade que estamos vivendo e a do futuro próximo demandam um “novo” cidadão e profissional, visto que

o julgado “velho” não se adequa à sociedade globalizada. Por isso, a necessidade de reconvertê-lo. Há um consenso entre os autores de que vivemos num *mundo cada vez más plural y cambiante* (UNESCO, 2002, p. 5). Gajardo (1999, p. 5; 7) caracteriza-o como:

[...] Un contexto emergente que se relaciona estrechamente con un mundo cada vez más globalizado, una revolución tecnológica que cambia aceleradamente la fisonomía de educación y educandos, contextos laborales que exigen nuevas competencias y un acelerado aumento de la información y los conocimientos que demandan capacidades que los sistemas educativos actuales no están en condiciones de ofrecer [...]. Los países de la región están integrándose gradualmente a un nuevo orden económico mundial, sobre la base de un modelo basado en economías nacionales abiertas a la competencia internacional, la inversión extranjera y la innovación tecnológica. En materia política, la reinstalación de gobiernos democráticos ha obligado a redefinir las funciones del Estado dando paso a la aplicación de estilos descentralizados de gestión, a la concertación de esfuerzos sociales y a la promoción de una mayor participación de otros actores en los esfuerzos del desarrollo nacional.

Essa sociedade em constante transformação, marcada pela globalização, pelo desenvolvimento tecnológico e pela economia mundial e sem fronteiras, demanda cada vez mais informações, conhecimentos, cidadãos e trabalhadores com “novo” perfil e “novas” competências que deverão ser construídos pela escola, atendendo a reivindicação do mercado. Para Hernández (1999, p. 2; 3)

se trata de asumir una situación inédita: el mundo de hoy está interconectado por redes de trabajo e información y por la hegemonía de un mercado mundial soportado en la alta productividad resultante del aprovechamiento de los desarrollos de la ciencia y la tecnología. Los ciudadanos de hoy no pertenecen solamente a una nación, pertenecen al mundo. En esas condiciones la incorporación del conocimiento

más reciente a la producción de bienes y servicios es una exigencia mundial. En el contexto del mercado mundial, o se aumenta la productividad a través de la incorporación de la ciencia y la tecnología o se paga cada vez menos por el trabajo.

Afirma-se que os cidadãos são do mundo e precisam entrar nessa lógica, principalmente devido à sua força de trabalho e ao seu poder de consumo, sem se questionar o acúmulo de riqueza e a extração de lucro por parte do capital.

Em favor das demandas do setor produtivo mundial e da responsabilização dos indivíduos, Hernández (1999, p. 3; 9) explica que

[...] La supervivencia en un mundo tan cambiante requiere del desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica que haga posible una elección racional entre las distintas propuestas de satisfacción de las necesidades materiales políticas y culturales; requiere capacidad de crear, de proponer soluciones nuevas, de explorar sistemáticamente los problemas (esto es, de investigar), de reconocer y jerarquizar las necesidades y los recursos disponibles utilizables para su solución; requiere capacidad de adquirir los conocimientos pertinentes para asumir retos siempre nuevos. [...] La formación para una sociedad democrática requiere la formación de competencias asociadas a la construcción colectiva de acuerdos. Esta es, precisamente, la dinámica actual de la construcción de conocimientos en los grupos de investigación y es también un requerimiento básico de la empresa contemporánea. El trabajo en equipo es fundamental cuando se atiende al valor formativo de los conocimientos y no sólo a la información.

Complementarmente, Verdugo (1996, p.70) considera que a educação e a escola *deben responder a los desafíos del nuevo contexto económico internacional*. Percebe-se a preocupação com as implicações da educação sobre a economia. A relação estabelecida entre ambas é de “mão única”, ou seja, é a educação a responsável pelo desenvolvimento

econômico da sociedade e pela superação da desigualdade. Podemos perceber essa analogia no documento da UNESCO e do CONSED (2007, p. 11):

As iniquidades em educação reproduzem em grande medida as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e espaciais (urbano/rural) que caracterizam as sociedades da região. O Brasil apresenta o quadro de desigualdade social e de iniquidade educacional mais acentuado.

A mesma ideia é ratificada em outro documento da UNESCO e do PRELAC (2007, p. 8): *es preciso reflexionar sobre cómo la educación puede contribuir al crecimiento económico, reducir las desigualdades, promover la movilidad social y ayudar a convivir en la diversidad, logrando una mayor cohesión social y el fortalecimiento de los valores democráticos.* Para Robalino Campos (2005, p. 23) “a educação continua sendo chamada a ‘estabelecer o equilíbrio entre o crescimento econômico e princípios éticos como a igualdade, a equidade, a justiça, a convivência respeitosa’ [...]”.

Para Shiroma e Evangelista (2003, p. 3) o discurso acima representa um artifício de “construir tanto a noção de crise educacional quanto a de sua autossolução. Ou seja, uma educação que se redimiria a si própria”. Segundo Oliveira (2005) o projeto societário neoliberal, defendido na documentação estudada, induz a conceber a educação como solução para os problemas sociais e econômicos, já que eles também são resultado da falta de educação ou de sua má qualidade. Aos professores é atribuído papel central nesse processo, razão pela qual vem se construindo sua desqualificação. Nas palavras da autora:

A educação é percebida como um componente essencial ao desenvolvimento econômico à medida que exerce forte influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento. [...] a educação é vista como um importante instrumento no planejamento do desenvolvimento [...]. A educação deveria ser pensada em integração com

o planejamento econômico, fixando metas e quantificando recursos. (OLIVEIRA, 2005, p. 79)

Para Maués (2003a, 2003b, 2006) as mudanças na formação e no perfil dos professores devem ser entendidas como parte das reformas da escola, da educação e do Estado e como estratégia de regulação oriunda da reorganização do capitalismo. Segundo ela,

Se entendermos a reforma a partir dessa ótica de regulação social, portanto como uma prática política e social, as questões de fundo da educação passarão a ser analisadas como relações de poder que levarão em conta a otimização dos recursos humanos para atingir os objetivos e metas estabelecidos pelos países centrais, que buscarão nessa nova etapa do capitalismo a maximização dos lucros e a indicação do mercado como o definidor das ações sociais. (MAUÉS, 2006, p. 2)

Na mesma perspectiva, Gentili (2005, p. 56; 57) considera que:

a desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não, necessariamente, de forma positiva, [...] [pois] a existência de ‘desenvolvimento’ implica miséria e desigualdade.

Desigualdade causada pela “*inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e de escassez*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 74), com intuito último de “maximização dos lucros” (MAUÉS, 2006, p. 3).

Para Gentili (2005, p. 57), vivemos no Brasil “um particular ‘modelo de desenvolvimento’ que contraria a simplória afirmação de que a educação é a chave do cofre da felicidade” – retórica difundida na documentação aqui estudada. Não queremos com isso negar o importante papel da educação na contribuição para superação da alienação, mas sim reconhecer as limitações que têm esse tipo de

raciocínio que não reconhece as origens dos problemas sociais que vivemos. Como afirma Mézáros (2005, p. 74)

É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Sem que isso ocorra, a escassez pode ser – e será – reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com uma geração de necessidades artificiais absolutamente devastadoras, como tem ocorrido atualmente, a serviço da insanamente orientada autoexpansão do capital e de uma contraproducente acumulação. [itálico no original]

Na XIII Conferência Ibero-Americana de Educação, promovida pela OEI, também se estabelece essa relação – “educação é a chave do cofre da felicidade”:

Reconocemos: El papel fundamental de la educación en la reducción de la desigualdad y el logro de la inclusión social, objetivos permanentes para nuestros países y elementos centrales de la democracia. Y consideramos: [...] Que la exclusión social se genera a partir de condiciones económicas, sociales y culturales que atentan contra los derechos humanos universales y que la educación puede contribuir a revertirla, favoreciendo así el desarrollo humano sostenible, con atención especial a los individuos o grupos excluidos por razones de etnia, género, desplazamientos migratorios, origen y riesgo social o discapacidades. (OEI, 2003b, p. 1)

Existe uma contradição no excerto acima. Primeira, a OEI reconhece que as exclusões resultam das condições econômicas, mas não exclusivamente; em seguida, atribui à exclusão fatores de etnia, gênero, origem social ou necessidades especiais, negando, por não citar, as implicações econômicas. Esse mesmo raciocínio negligenciador permanece em outros textos dessa organização. Num deles afirma-se:

En realidad, la exclusión se genera a partir de algunas diferencias naturales o sociales que existen entre los individuos y los grupos sociales [...]. Puede decirse que la diferencia no explica la exclusión por sí misma, pero constituye la base sobre la cual se construye. [...] Entre esos otros tipos de diferencias, hay que comenzar mencionando las de género, [...]. Otro tipo de diferencias que han servido de fundamento a procesos de exclusión son de origen étnico. La pertenencia a comunidades indígenas o a grupos minoritarios ha llevado en ocasiones asociada la represión de los rasgos culturales específicos o de la lengua propia, la postergación social y, en última instancia, la exclusión.[...]. En las últimas décadas se ha difundido una mayor sensibilidad en relación con la necesidad de respetar la diferencia, al entender que la diversidad cultural y lingüística es fuente de riqueza y no motivo de rechazo. (OEI, 2003a, p. 2; 3)

Compreendemos que o viés da política proposta pela OEI é o de apreender a exclusão como diferença e, com base nisso, defender a inclusão e a educação para a tolerância dessas diferenças¹⁰⁴ (MICHELIS, 2006; GARCIA, 2006). Encontramos essa posição em documentos da UNESCO, em que se defende que

una actitud orientada hacia una nueva visión humanista, responsable para enfrentar la era de la geoinformación, debe fomentar los valores de cooperación, entendimiento mutuo, tolerancia, entendimiento internacional e intercultural, la solución pacífica a los conflictos y la

¹⁰⁴ Sobre a ênfase na diversidade, na diferença e na inclusão, Michels (2006, p. 418; 421) alerta: “Podemos considerar, então, que a exclusão e a inclusão são ‘representações’ dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista. Uma só existe em relação à outra. Ou seja, ‘A inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão’ (MICHELIS, 2004, p. 31). [...] Compreendida como uma política que não se restringe à educação especial, mas é expressa também por ela, a inclusão adquire *status* de eixo. A política de inclusão não tem como objetivo remover os mecanismos de exclusão do interior da escola. Ao contrário, sob o discurso da inclusão com a necessária aceitação das diferenças, vem consolidando a exclusão. Agora, a inclusão não ocorre quando, por razões individuais, não há condição para tal. Ou seja, voltamos ao perverso argumento da meritocracia”.

organización democrática. Solamente con este compromiso ético se podría garantizar la sustentabilidad del Planeta en sus recursos humanos, económicos y ambientales. Todo ello enmarcado en la búsqueda de equidad e igualdad de oportunidades de desarrollo. (DORYAN; BADILLA; CHAVARRÍA apud UNESCO, 1996, p. 42)

Como contraponto e crítica a essa política, Leher (2010, p. 12) afirma que “o deslocamento da exploração/expropriação para exclusão/inclusão é decisivo. A partir dessa caracterização, todo um enorme aparato de noções e ideias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade da inclusão social” e com isso esconder e manipular o movimento do real. Ademais, essa repentina preocupação dos intelectuais orgânicos do capital com os problemas sociais configura parte da estratégia da “nova pedagogia da hegemonia”, na qual a direita se volta para o social (MARTINS, 2009), levando à “transformação de um Estado de bem-estar social em uma sociedade de bem-estar social” como uma (re)forma¹⁰⁵ do próprio sistema capitalista para se manter hegemônico (NEVES; MARTINS, 2010, p. 21).

Para Torres (2001a, p. 7) se está trabalhando para construir uma sociedade mais democrática que faz *del aprendizaje permanente de todos una bandera y un índice de desarrollo económico y humano*. A aprendizagem permanente foi discutida por Rodrigues (2008) sob a formulação “educação ao longo da vida”. Assinala a autora que

a construção desse novo sistema educacional, consoante ao projeto do capital, estaria assentada nos objetivos de aclimatação do sistema educacional à realidade de desemprego estrutural inerente à sociedade capitalista. A educação entendida como projeto de uma vida constitui-se, ao mesmo tempo, como instrumento de resignação e responsabilização dos sujeitos, sendo produtora e antídoto para a obsolescência humana. (RODRIGUES, 2008, p 17)

¹⁰⁵ Cabe aqui o destaque de Oliveira (2003, p. 20) quanto ao termo reforma: “Na literatura marxista, o termo reforma aparece em contraposição ao termo revolução. Reformismo é definido como um vocábulo que designa uma posição, um momento, na transição do capitalismo para o socialismo. O reformismo caracterizou-se por um movimento que se contrapôs à via revolucionária. [...] O capitalismo vive com a noção de reforma constantemente e é através dos processos reformadores que vai se adequando às novas exigências históricas”.

Para Ianni (2005, p. 29) tudo nessa sociedade adquire “ritmos e versatilidade excepcionais, dada a intensa e generalizada incorporação das tecnologias eletrônicas. Aos poucos, ou de repente, as coisas, as gentes e as ideias revelam-se migrantes, volantes, desterritorializadas, ubíquas”. Portanto, com um discurso envolvente e sedutor os intelectuais responsabilizam os indivíduos, os alunos, os professores e a escola por suas condições de vida, pelo desenvolvimento do país e pelos problemas nele existentes.

Todos os autores da documentação vinculada a OM, apresentada no capítulo anterior, afirmam que, por enquanto, a educação, a escola e os professores não estão dando conta das demandas postas pelo desenvolvimento econômico – com exceção de alguns casos “exitosos”¹⁰⁶ –, tampouco estão preparados para a sociedade do século XXI ou para a sociedade do conhecimento¹⁰⁷, da tecnologia, da informação, das diferenças, inclusiva, democrática, flexível ou globalizada. Segundo Bar (1999, p. 8)

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en

¹⁰⁶ Entre outros exemplos citados como exitosos estão o Chile com a formação de professores e a avaliação de desempenho dos docentes; Brasil com o FUNDEB, bolsa família, Parâmetros Curriculares Nacionais; formação de professores em nível superior com a LDBEN n. 9.394/96 (UNESCO, 2000; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; VAILLANT, 2004; MELLO, 2001; REGO; MELLO, 2002; GAJARDO, 1999; ÁVALOS, 1996). Entre *Modelos innovadores en la formación inicial docente* no Brasil, foram citados quatro *locus* de formação no estado de Minas Gerais, sendo que *dos se refieren al Curso Normalista, uno de nivel medio y otro de nivel superior. Ambos pertenecen a la Red Pública Estatal de Minas Gerais. El de nivel superior cuenta con la peculiaridad de ser semi presencial y de formación en el trabajo. Los otros dos, relativos a la carrera de Pedagogía, pertenecen a universidades. Una es pública y federal, y la otra es una universidad privada, religiosa y sin fines de lucro* (UNESCO, 2006, p. 146).

¹⁰⁷ “‘Sociedade do conhecimento’ é uma expressão que ganhou força nos anos 1990 e cujo uso em muito contribuiu para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento. Esta é reconhecida por designar as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência da globalização, da retração do Estado em favor das grandes corporações e do livre fluxo de capitais, do fortalecimento das redes de informação e das revoluções tecnológicas sucessivas. Nessa sociedade, o aumento da produtividade está diretamente vinculado ao trabalho intelectual e à gestão do conhecimento” (HOSTINS, 2009, p. 1). Sobre sociedade do conhecimento cf. De Mari (2006).

forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

A análise da documentação nos permite afirmar que a preocupação das Organizações Multilaterais – e de seus intelectuais – é a de criar consenso sobre o imperativo das reformas educacionais – dando centralidade aos professores – como um investimento necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e para se manter a ordem capitalista. Rego e Mello (2002, p. 30) confirmam essa estratégia ao dizerem que

os responsáveis pela formulação de políticas educacionais, os organismos financiadores de projetos de reforma, as universidades e outras instituições de formação, precisam se convencer da importância estratégica de investimentos neste setor. No caso da América Latina e [do] Caribe em particular, esse investimento pode ser altamente vantajoso, na medida em que pode significar um ônus financeiro bem menor do que os custos necessários para administrar as dificuldades decorrentes de uma educação deficitária, promotora de graves problemas como o fracasso e a evasão escolar.

Para Neves e Martins (2010) essas ações e investimentos – considerados por Rego e Mello como necessários e vantajosos – representam um artifício de “reeducação escolar e política” da sociedade que, tendo por objetivo

construir internacionalmente um novo padrão de sociabilidade, [é] responsável[1] pela repolitização da política no mundo nos dias de hoje. Essa repolitização da política (NEVES, 2005), ao reduzir os níveis de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas,

mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas. (NEVES; MARTINS, 2010, p. 37)

De fato, parece estar em jogo um processo de repolitização da população no qual, sem dúvida, a exploração permanece inalterada lançando-se mão da estratégia de reformas que são irrealizáveis, pois não foram pensadas para se realizarem. Mészáros (2005, p. 62) esclarece que

as ‘reformas’, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. [...] Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao *sistema como um todo*, que necessariamente os produz e constantemente os *reproduz*.

Estabelecendo um contraponto entre as informações retiradas da documentação das OM com as das DCNP, identificamos na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) a presença de temas como diversidade, diferença, demandas e pertinências sociais, questões essas que também são características marcantes na descrição da sociedade na documentação internacional. Nas diretrizes o professor a ser formado no CPe deve “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” e “contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (BRASIL, 2006b, p. 2). Essa configuração de sociedade foi encontrada e demonstrada nos excertos da documentação das OM. Diante do exposto, afirmamos não ser possível tomar o professor como sujeito que constrói uma “sociedade justa”, dado que não está no seu campo de atuação escolar superar as exclusões, em particular, as econômicas.

Entendemos que tanto a documentação das OM quanto as DCNP colocam o professor num lugar privilegiado, constituem-no como protagonista da reforma. De nossa perspectiva, o que não está explicitado é que esse sujeito configura-se como um *superprofessor*. Quatro elementos compõem o *superprofessor*. O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submete-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto

é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor. Evangelista (2001, p. 15), referindo-se às políticas e às diretrizes de formação de professores da década de 1990, denunciava essa estratégia discursiva dos dois polos: professor “novo” *versus* professor “tradicional”. Segundo ela, o que está posto pelas políticas é que “se há um ‘novo’ professor, há um ‘tradicional’ a ser descartado: restrito à sala de aula; prescritivo; não investigador; distanciado da prática; sem domínio das tecnologias; sem capacidade de gerir e atribuir sentido ao conhecimento; desqualificado para atender as diferenças de sua clientela – crianças, jovens e adultos; crente no voluntariado. A essa contrapõe-se o desejado, ‘novo’ e ‘profissional’” [negrito no original]. Esse recurso e argumento discursivo, presente nas políticas da década de 1990, permanece nas duas documentações estudadas – nas OM e na DCNP –, sendo que na produção vinculada às OM está claramente exposto.

O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor. No caso das DCNP, como assinalado, a própria denominação do profissional a ser formado permanece ambígua.

4.2 QUAL REFORMA EDUCACIONAL?

Para justificar a reforma da escola faz-se a crítica ao modelo existente como algo ultrapassado e fracassado. É preciso reconverter todos nela envolvidos, especialmente os professores, que têm por função fazer esse mesmo movimento – de reconversão – com seus alunos para o atendimento das novas demandas postas pela reestruturação produtiva. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 11) alertam na esteira de Bowe e Ball (1992) para essa estratégia discursiva nos documentos de política educacional, afirmando que

o uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos é outro aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais. Para se enfrentar a crise miram-se nas estratégias e importam o vocabulário de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado. [...] Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à ‘lista das palavras mais usadas’ vocábulos como monitoramento, gerenciar, avaliar, caracterizando a ‘linguagem da implementação’ das medidas recomendadas.

A estratégia atual de criticar educação, escola e professor, indicada pelas autoras pode ser encontrada nas afirmações de Braslavski (1999, p.14):

Esto quiere decir que los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria para la gente porque los programas, los edificios y los materiales didácticos son insuficientes o no son buenos, los profesores no tienen las capacidades adecuadas, las prácticas están burocratizadas y, por otra serie de razones que pueden y deben mejorarse. Pero también porque el rol del maestro o profesor está ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y debe ser reemplazado como tal.

Também Torres (2001a, p. 11; 12) afirma:

Ante estas constataciones, se reafirma la necesidad de cambiar la escuela, el sistema escolar, la educación. Los docentes aparecen en el centro de la necesidad de cambio, como los sujetos a cambiar. No obstante, todo indica que para cambiar la escuela, el sistema escolar, la educación, es indispensable cambiar la estrategia: cambiar el modo tradicional de pensar y hacer reforma educativa. En este encuadre, también los reformadores (a nivel

nacional e internacional) son sujetos a cambiar. [...] El sistema escolar actual – y su correspondiente sistema de formación docente fue pensado para otra época. No había logrado adecuarse a los requerimientos del siglo XX, cuando le salió al paso el siglo XXI. A un sistema pensado desde lo centralizado y lo homogéneo, es difícil pedirle flexibilidad, autonomía escolar, diversificación. Un sistema organizado para transmitir y memorizar, no comprende por qué ahora hay que “facilitar aprendizajes” [...]. Evidentemente, no se trata de un mero cambio del “rol docente” – sobre el cual suele insistirse – sino de un cambio profundo del propio modelo escolar: no hay posibilidad de que los docentes asuman un nuevo rol profesional en el marco de un orden escolar atrasado, rígido y jerárquico, pensado para docentes-ejecutores, no para docentes reflexivos, creativos, autónomos.

Pelas considerações das duas intelectuais da UNESCO o professor ideal deve ser autônomo¹⁰⁸ e facilitador da aprendizagem – secundarizando-se o ensino. Torres (2001a) mostra as incompatibilidades entre os dois modelos indicando, mecanicamente, que o do passado é ruim e o do futuro, bom. O discurso de que o bom deve ser construído fica evidente em praticamente todos os textos. Para Torres, as mudanças devem ser da escola, da educação, dos professores, dos governos e da estratégia para a reforma. Nas palavras de Rodrigues (2008, p. 18):

o projeto de política educacional pautado na perspectiva de educação ao longo da vida imprime à educação formal um caráter provisório

¹⁰⁸ Autonomia é uma das reivindicações de movimentos de esquerda, contudo, aqui ganha outro sentido: o da autonomia para a ação, para o fazer, da responsabilização pelo processo e resultados do trabalho do professor e o da desresponsabilização do Estado. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 52) explicam que essa tendência de dar novo sentido aos conceitos compõe uma estratégia de ressignificação, por exemplo: “descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recurso; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva”, entre outras. O problema é que ao encontrarem conceitos constantes de reivindicações históricas sendo usados na documentação do setor privado ou de OM, os educadores podem aderir a suas orientações e consentir nas políticas emanadas desses setores, posto que podem ser tomadas como conquista dos setores que as reivindicavam.

e volátil, conferindo-lhe um sentido de inacabado, incompleto, insuficiente. Deriva dessa concepção uma perspectiva de educação flexível e aligeirada, assentada numa noção de história do *eterno tempo presente*, cuja finalidade seria reduzida à adaptabilidade ao mercado subjugada ao imperativo do “novo”. [grifo do original]

Na perspectiva da reforma – e ao encontro do “consenso” discutido no capítulo anterior – as tendências e rumos das reformas educacionais, iniciadas principalmente em meados da década de 1990, são as mesmas na ALC, conforme explicações de Gajardo (1999, p. 7; 12):

La década de los noventa se caracteriza por una importante cantidad de tiempo, talento y recursos dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad. [...] Sobre la base de estos elementos, en las reformas de los noventa se han perfilado con fuerza cuatro ejes de política en torno de los cuales se han diseñado estrategias, programas y proyectos de innovación y cambio: el de la gestión, la calidad y equidad, el perfeccionamiento docente y el financiamiento.

Reitera-se o estabelecimento de consenso e unificação das políticas na ALC. Esse movimento, apresentado por Gajardo (1999) é elogiado pela UNESCO e esmiuçado em seu documento *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*¹⁰⁹ (PPE) (UNESCO, 2000):

En varios países los aprendizajes básicos han sido consensuados a través de una serie de consultas. Se observan una serie de

¹⁰⁹ Indica-se que essas mudanças das políticas educacionais são decorrentes desse projeto – PRELAC –, portanto, liderado pela UNESCO.

características compartidas en las reformas curriculares de los países de América Latina: - Currículos abiertos y flexibles, que favorecen una mayor descentralización y autonomía en la toma de decisiones pedagógicas a los gobiernos locales y las escuelas [...]; - Currículo por capacidades o competencias establecidas para un ciclo de 2 o 3 años de duración [...]; - Incorporación de contenidos relacionados con habilidades y valores. [...] En muchas de las propuestas se da gran importancia a la construcción de valores relacionados con la paz, el respeto de las diferencias, la solidaridad, la participación y la democracia, el cuidado de uno mismo y del medio ambiente. Los contenidos relacionados con aprender a aprender tienen una gran importancia en los currículos de la región; - Introducción de temas transversales como educación para la democracia, educación para la paz, equidad de género, prevención salud y drogadicción o educación para el consumo. [...]; - Enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque es el marco fundamental adoptado en las reformas curriculares en marcha [...]; - Mayor atención a la diversidad [...]; - [...] En todos los países se propugnan cambios metodológicos dirigidos a la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y al docente como mediador y facilitador de dichos procesos. [...] La metodología a través de proyectos, la organización de la enseñanza por rincones de trabajo, las estrategias de aprendizaje cooperativo y la autoevaluación de los estudiantes son algunas de las propuestas más frecuentes. (UNESCO, 2000, p. 67)

Nos documentos vinculados à OEI as estratégias referidas também são frequentes (OEI, 2003a, 2003b, 2003c; LELLA, 1999; BAR, 1999; HERNÁNDEZ, 1999). Em 2003, a OEI se comprometeu com a ampliação da escolarização inicial, afirmando que “*Nos comprometemos a adoptar medidas que contribuyan, en un marco de políticas intersectoriales, a prevenir la exclusión y a compensar las*

necesidades especiales de algunos individuos o grupos sociales” (OEI, 2003b, p. 2).

As indicações da UNESCO e da OEI se complementam e, em síntese, mostram que as reformas foram no campo da gestão (administrativas, financeiras, pedagógicas e de controle dos resultados com os sistemas de avaliação), pedagógica (curriculares, metodológicas, adoção da perspectiva construtivista e da pedagogia das competências), formação de valores e inclusão (formação para tolerância às diferenças) e profissionalização dos envolvidos no processo educacional, principalmente professores e gestores. Isso representa mais elementos para o que discutimos sobre a constituição do consenso e da Agenda Globalmente Estruturada para Educação (DALE, 2004) ou, em outras palavras, “globalização das políticas sociais, uma vez que evidenciam certa similitude nos passos das reformas implantadas por diferentes Estados nacionais” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p. 2).

Para a OEI (2003b) a maior preocupação nas reformas educacionais diz respeito às consequências das desigualdades e das exclusões para o desenvolvimento dos países. Nessa direção, as políticas adotadas pelos chefes de governos dos países ibero-americanos, segundo a OEI, vão em duas direções complementares: preventiva e reparadoras ou compensatórias:

La primera línea de actuación tiene un carácter que podríamos denominar preventivo. Incluye diversas iniciativas educativas que pretenden contribuir a evitar que se produzca la exclusión, o que se reproduzca, en caso de existir previamente. [...] La segunda línea de actuación tiene un carácter que podríamos denominar remedial. Incluye generalmente medidas de tipo compensatorio, que tienden a compensar las diferencias de condiciones de partida que sufren algunas personas o colectivos. (OEI, 2003a, p. 6; 8)

Essa “educação inclusiva” – que objetiva, teoricamente, a “inclusão de todos”¹¹⁰ – parte da sociedade capitalista “sob a narrativa

¹¹⁰ Segundo consta no documento do MEC *El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (BRASIL, 2008, p. 53) a educação inclusiva no Brasil constituye un paradigma fundamentado en la concepción de derechos humanos, que conjuga igualdad y diferencia como valores indisolubles y supera el modelo de igualdad formal, pasando a incidir para eliminar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y

do respeito às diferenças, [oportuna] educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais” (MICHELS, 2006, p. 407). Sociedade essa “que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2002, p. 11). Garcia (2006, p. 312), afirma:

O discurso da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, está a serviço de um acesso desigual à cultura humana. Os processos de democratização do acesso que estão sendo propostos operam por meio de seleção e diferenciação internas aos sistemas de ensino e às escolas. Além disso, tais processos são encaminhados sem culpa, uma vez que a avaliação final em relação aos desempenhos escolares, nesses termos, deve ocorrer na vida extra-escolar.

As políticas reformistas, para Mészáros (2005, p. 63), tem o objetivo de manter de forma “mistificadora o *sistema dominante como tal*”. Trabalha-se sempre com as consequências tentando compensar e minimizar seus efeitos.

Para Gajardo (1999, p. 7),

Hoy se afirma que este nuevo escenario obliga a la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional, a aumentar el potencial científico-tecnológico de la región así como a desarrollar estrategias que permitan la formación de una moderna ciudadanía vinculada a la competitividad de los países, a la democracia y equidad. Por esto mismo, la educación ha adquirido una centralidad renovada. De ella se espera que prepare a las nuevas generaciones para trabajar en el marco de economías modernas y competitivas por una parte y, por

fuera de la escuela. A partir de estas suposiciones se modifican los conceptos, las legislaciones, las prácticas educacionales y de gestión, para promover la reestructuración de los sistemas de enseñanza y acoger todos los alumnos, independientemente de la condición social, cultural, lingüística, étnico-racial, de orientación sexual, de género, de característica física, intelectual o emocional y otras.

otra, que promueva la equidad y la movilidad social sin descuidar la formación para la participación ciudadana y la integración a la vida nacional.

Acrescentam-se aos conceitos acima os de qualidade na perspectiva da UNESCO (2006, 2000; UNESCO; PRELAC, 2004, 2007; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003). Na compreensão das OM, a educação pode ser considerada de qualidade quando é eficaz, eficiente, relevante, pertinente, flexível, respeita os direitos e interesses dos indivíduos e desenvolve competências para que possa produzir em diferentes espaços (UNESCO; PRELAC, 2007). Sob a naturalização das diferenças pulsa a preocupação com a preparação de mão de obra para o mercado, ou seja, se obscurece a subordinação da educação em relação à economia. Os conceitos de flexibilidade, competência, eficiência, eficácia, relevância, pertinência, equidade, sensibilidade, criatividade, adaptabilidade, capacidade de resolução de problemas e trabalho em equipe são utilizados pelos autores estudados como demandas sobre os indivíduos e os professores. Muitos são os pesquisadores que analisam e fazem crítica a esses conceitos, indicando que compõem a “pedagogia das competências” (NEVES et al., 2005, 2010; MARTINS, 2009; KUENZER, 2005; MICHELS, 2006; GARCIA, 2006; LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005; OLIVEIRA, 2005; MAUÉS, 2003b, 2006; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001, 2002; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; RODRIGUES, 2008; GOMES, 2006).

A Pedagogia das Competências é “concebida como um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais” (RAMOS, 2006, p. 79). É uma pedagogia predominantemente experiencial, que objetiva promover a adaptação constante dos indivíduos à sociedade capitalista. A ênfase está nos indivíduos, na prática, na adaptação, na flexibilidade, na aplicabilidade, na provisoriabilidade das competências e na aprendizagem permanente (RAMOS, 2006)¹¹¹. A pedagogia das

¹¹¹ Saviani (2007a, p. 435) discute esse momento histórico e assinala que “em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra fase da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a

competências, o reformismo, a reconversão e a responsabilização dos indivíduos se complementam e fazem parte da “nova pedagogia da hegemonia” capitalista (NEVES et al, 2005, 2010) que tenta nos manter aprisionados no “círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

Ao se comparar o conteúdo da reforma na documentação das OM com as DCNP, encontramos na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 1; 2) as expressões pertinência, relevância – já citadas –, competências, habilidades, equidade, sensibilidade, “valores éticos e estéticos”, diversidade, ambiental-ecológica, interculturalidade, “domínio das tecnologias de informação e comunicação”, trabalho em equipe, além da forte ênfase na execução e na avaliação. Isso indica que conceitos e conteúdos demandados pelo setor produtivo e incorporados nas reformas educacionais nos países da ALC também fazem parte da formação do professor no CPe, após a reforma de 2006. Assim como não se esgotam as tarefas da escola, não se acabam as tarefas do professor para dar conta de tamanha amplitude, questão também evidenciada nas DCNP. Gomes (2006, p. 41) fez críticas a essa ampliação afirmando que,

neste turbilhão, não bastava ao professor saber somente o conteúdo de sua disciplina, tinha [tem] de entender de psicologia, informática, línguas, gírias, afetividade etc. As indicações sobre seu papel diziam que ele precisava ser construtivista, multimídia, antenado, crítico, reflexivo, ativo, sujeito, amigo e ter em seu leque muitas outras habilidades e competências. Tornou-se quase proibido ser só *professor*, era [é] preciso acrescentar um ou vários adjetivos a este substantivo, para que ele pudesse [possa] garantir espaço de trabalho, sucesso profissional, financeiro e social. E “sucesso” é uma condição que, segundo o discurso capitalista globalizante, deve-se fazer todo o possível e impossível para alcançá-la. E assim, independentemente das condições objetivas que lhe eram [são] oferecidas, o professor se via [vê] “convidado” a alargar seu campo de saber e atuação.

Esse conjunto de atribuições e conteúdos que sobrecarregam o professor alarga a docência e restringe a formação, tanto nas DCNP quanto na documentação oriunda de OM, e permite a consolidação de nossa hipótese acerca da constituição do *superprofessor*.

4.3 PROFESSOR: PROFISSIONAL ESTRATÉGICO NA REFORMA

Conforme indicado, a documentação estudada coloca o professor como profissional estratégico para a reforma educacional. Alguns intelectuais vinculados a essas organizações criticaram a falta de política para esse profissional, especialmente por parte do BM e do FMI, a partir dos anos 1980. A não inclusão dos professores na reforma – tanto como sujeito a ser reconvertido, quanto como sujeito que protagoniza a reforma – é aventada como o motivo principal de resistência às mudanças e inaplicabilidade das políticas desse período (TORRES, 1996a, 1998, 2001a; BOMENY, 2000; TEDESCO; FANFANI, 2002; URIBE, 2005; VAILLANT, 2003, 2004, 2005; ROBALINO CAMPOS, 2005; FANFANI, 2004; BRASLAVSKY, 1999; GAJARDO, 1999; AVALOS, 1996). Identificado o problema, a estratégia, a partir de meados de 1990, passou a ser incluí-los.

Cabe aqui a crítica de Evangelista (2010a, p. 4) a essas políticas e orientações via OM:

A solução dos problemas educativos encontra, então, no professor a solução sonhada: alterações substantivas na mentalidade da população cabem ao professor reconvertido pela reconversão das agências de formação e espaços de atuação. A problemática que se apresenta é: como formar um professor funcional ao sistema? Ou: como convencer a população que a educação é terreno de produção dos problemas sociais e econômicos e que, por isso mesmo, se constitui em terreno para sua solução?

Encontramos nos textos das OM alguns argumentos que podem responder às questões levantadas por Evangelista da perspectiva daquelas OM. Ressalta, entre os argumentos, a proposição de constituição de uma política voltada aos professores, tendo em vista

construir o *superprofessor*, em que as estratégias adotadas pelas organizações foram: a) responsabilização dos professores pela reforma; b) profissionalização dos professores; c) reconversão da formação inicial; d) apresentação de competências ideais para o “bom” professor.

4.3.1 Responsabilização do professor

Ao longo das leituras identificamos passagens que colocam os professores como responsáveis pelos problemas educacionais e como solução para eles – conforme assinalado por Evangelista (2009, 2010a, 2010b). Os excertos que seguem, retirados de textos da UNESCO, de intelectuais ligados à OEI e ao PREAL, são exemplos dessa abordagem:

Constituye una condicion de posibilidad nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas (LELLA, 1999, p. 1);

El tema de los docentes sobresaale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región (UNESCO, 2000, p. 134);

Desde esta perspectiva cobra una gran importancia la revisión y la mejora de la formación de los docentes, dado el papel tan relevante que desempeñan en la escolarización (OEI, 2003a, p. 8);

El tema docente es uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades por sus implicancias políticas, ideológicas y financieras (VAILLANT, 2004, p. 6);

Eles são parte do problema por causa do despreparo, do corporativismo, da acomodação a uma carreira que expulsa os melhores (MELLO, 2005, p. 26);

Seu papel-chave nas reformas educacionais é reconhecido por razões que, aparentemente, são

contraditórias e que Fullan resume em sua frase tão citada: ‘A formação docente tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação’ (VAILLANT, 2005, p. 47).

Para Braslavski (1999, p. 16) são quatro as hipóteses que explicariam a razão dos professores se constituírem como problema da educação na América Latina:

1) la crisis del profesorado es al mismo tiempo coyuntural y estructural; 2) la crisis estructural del profesorado está indisolublemente ligada a la estructura de la escuela y de los sistemas educativos modernos; 3) la escuela que hoy funciona en América Latina es homogénea en nuestro imaginario, pero las escuelas reales son muy diversas entre sí; y 4) el diseño institucional de la oferta de formación y de capacitación docente estructurado sobre todo a partir de las necesidades y demandas de los profesores y no desde las necesidades y demandas de los usuarios.

Em seu texto a autora explora cada uma das hipóteses indicando que entre os fatores que prejudicam os professores estão a escola, a formação, o entorno escolar, a diversidade cultural, as questões sociais, entre outros. Considera que esses pontos não se excluem, mas se complementam. Entre as soluções, estão as orientações para formulação de cursos voltados à formação docente tendo por base a lógica das competências.

Para Tedesco e Fanfani (2002, p. 11), os professores estão vivenciando uma crise de identidade profissional e com poucas possibilidades de mudanças. Isso fica claro na seguinte citação: *o bien el magisterio opta por la profundización de su especialización profesional o bien desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial (organizador y movilizador de recursos sociales para la infancia en función de objetivos de aprendizaje y desarrollo de subjetividades).*

Com posicionamento contrário, Shiroma e Evangelista (2007, p. 537) mostram que, de um lado, os professores representam um risco às políticas neoliberais por serem a maior categoria de funcionários públicos e a mais organizada em torno de entidades representativas, o

que dificulta o seu controle. Por outro, “se o professor não era um obstáculo, certamente está sendo construída uma imagem como tal”. Os discursos de OM mostrados evidenciam tal intenção, isto é, a de interpretar a atuação dos professores e eles próprios como obstáculos à reforma e como causadores da permanência da situação como está. Essa estratégia discursiva tem em vista justificar as mudanças (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Desse modo, para Shiroma e Evangelista (2007, p. 537), “as providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional”, significando mudanças em “[...] currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, *locus* de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão”.

No caso do CPe, com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), as mudanças foram, principalmente, na aglutinação de diferentes campos de atuação como tarefas do professor a ser formado, na identidade profissional, no currículo da formação, no *locus* de formação, na gestão educacional e na finalidade da pesquisa a ser feita nesse curso. Acreditamos, nesse contexto, que o foco nos professores representa uma “maneira de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização” (MAUÉS, 2008, p. 3).

O denominado “novo” professor – como superação do “velho” – é “convidado” a realizar a reforma. Argumenta-se que

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente. [...] Es importante que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. (BAR, 1999, p. 7)

A ideia citada por Bar, de denominação da função do professor como ator, representa uma estratégia comum entre os intelectuais das

OM. O docente¹¹² é um ator que deve criar novas estratégias para garantir a reforma e a aprendizagem dos alunos. Para Uribe (2005), esse profissional deve ser reconhecido como “ator-professor”, pois deve ter como principais características a liderança e o trabalho em equipe. Em documento da UNESCO (2002) identificamos uma proposta de mudança da denominação usada de ator para autor no Projeto PRELAC:

Uma estrategia de cambio basada em las personas significa desarrollar sus motivaciones y capacidades para que se comprometan con el cambio y se responsabilicen por los resultados. Esto supone pasar del lenguaje de los actores al de los autores. El término actor da la idea de ejecutar el papel de un lebreto previamente establecido, mientras que autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción. (UNESCO, 2002, p. 9)

A despeito da mudança de ator para autor, ao longo do mesmo documento encontramos apenas o uso da expressão ator. Essa tendência permanece em outros textos da UNESCO (2006; UNESCO; CONSED, 2007) e em outros autores (ROBALINO CAMPOS, 2005; URIBE, 2005).

Por entendermos que ator interpreta papéis anteriormente definidos e por acreditarmos ser essa a proposta das OM e das políticas em andamento – inclusive nas DCNP – levantamos como suposição que o professor almejado é tomado como objeto, como instrumento da e

¹¹² Chamamos atenção ao uso da denominação “docente”. Ela foi hegemônica nos documentos vinculados às OM estudadas. As denominações para “professores” variaram: professor, mestre, educador e docente, porém a predominância foi a identificação como docente (LELLA, 1999; OEI; 2003c; HERNÁNDEZ, 1999; TORRES, 1996, 1998, 2001; UNESCO, 1996; UNESCO; CONSED, 2007; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; OLIVENCIA; MATA, 2007; CARNEIRO, 2006; VAILLANT, 2004, 2005; BLANCO, 2005; ROBALINO CAMPOS, 2005; FANFANI, 2004; BRASLAVSKY, 1999; VERDUGO, 1996). Brzezinski, pesquisadora brasileira (1999), coloca que na LDBEN n. 9394/96 há a substituição da expressão “professor” da EI e dos AIEF por “docente”, mas não explicita a razão desse procedimento. A definição do conceito de *docente* foi encontrada nos textos de Torres (1998, p. 2): *Con el término docentes nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Al hablar de su formación incluimos tanto a educadores de aula como a directores y supervisores. [...] Abordamos la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia*” [grifo no original]. Pela passagem entendemos docente como todos os educadores que trabalham na escola.

para a reforma. Ou seja, o professor é adotado como aquele que aplica, interpreta e se responsabiliza pelos papéis e pelas políticas. Via professor – a quem se procura controlar – almeja-se chegar às mudanças pretendidas, mesmo que seja só discursivamente ou nos números das avaliações da educação. Deparamo-nos com um movimento contraditório na construção de um *superprofessor*. O sentido do *superprofessor* é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Disso conclui-se que o *superprofessor* esconde um sujeito que deve ser incapaz de realizar a crítica histórica, reduzido que foi à imediaticidade dos resultados de sua ação prática. A redução do professor à condição de objeto e instrumento encontra sua explicação num processo de velamento das motivações para a reforma que só podem ser apreendidas no âmbito dos interesses econômicos capitalistas e nas exigências de sua permanência.

Embora todos os intelectuais concordem com a centralidade dos professores nesse processo, invocam a sociedade para promover as mudanças educacionais. A exemplo disso, Braslavski (1999, p. 13) afirma:

Las empresas no están conformes con la educación de los egresados del sistema educativo porque sus capacidades no están en consonancia con los actuales requerimientos del mundo del trabajo. Las familias y los propios jóvenes están disconformes porque no les permiten un adecuado y autónomo desarrollo de su proyecto de vida. Numerosas asociaciones civiles, las iglesias y también las familias, están preocupadas porque los valores de los egresados no son lo suficientemente consistentes con respecto a la vocación de desarrollo de la democracia y del cultivo de la paz.

Constrói-se um discurso em que empresas, famílias, jovens e sociedade não estão contentes com os rumos da educação e, por isso, necessitam mudá-la. Dá-se a entender que as responsabilidades pelos problemas sociais são educacionais. Entendemos que esse processo de responsabilização e culpabilização está presente nas DCNP (BRASIL, 2006b, p. 2), guardadas as devidas proporções, ao indicarem que o professor formado no CPe tem por função contribuir para superar os

problemas da sociedade ou, ainda, “promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade”.

A ideia de mobilização de outros atores para que a reforma aconteça perpassa muitos dos textos estudados, com afirmações como: “Transformar a educação e reinventar o modelo de docência são tarefas sociais, coletivas, que envolvem o Estado, os professores e toda a sociedade” (VAILLANT, 2005, p. 51). Torres (2001a, p. 22) conclama *organizaciones docentes, universidades, ONGs, empresa privada, iglesias, ciudadanía en general, como internacional*. As posições das duas intelectuais vão ao encontro do lema brasileiro “Todos pela Educação”,¹¹³ e com a defesa da diminuição da responsabilidade do Estado frente às políticas educacionais e de formação de professores. Essa representa uma tendência defendida por Rego e Mello (2002, p. 20):

A educação escolar é uma política pública, destinada à constituição da cidadania. Desse ponto de vista, o professor deve ser entendido como um profissional que exerce uma função de interesse público, atue ele no ensino público ou no privado, forme-se ele nas grandes universidades estatais ou em pequenos programas de organizações não governamentais. Isso não implica que o Estado seja o provedor direto dos cursos ou programas de formação, ao contrário, é desejável que existam muitas alternativas diferenciadas. Implica, no entanto,

¹¹³ O projeto “Todos Pela Educação” foi criado em 2006 em um ato público em SP. “É um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que têm como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. [...] O Todos Pela Educação entende ser dever primordial do Estado oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la. Para isso, é muito importante que o debate sobre os rumos do setor seja o mais abrangente possível. Somente com a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é que poderemos encontrar as melhores soluções e implementá-las com sucesso”. Tem por presidente Jorge Gerdau Johannpeter e entre os sócios fundadores: Fernando Haddad (ministro da Educação, governo Lula), Paulo Renato Souza (ex-ministro da Educação, governo FHC), Ruth Corrêa Leite Cardoso (esposa do ex-presidente da República Brasileira, FHC), José Roberto Marinho (presidente da Rede Globo), entre outros vários empresários. (Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 13/set/2010).

no exercício pelo poder público, do controle da qualidade da formação do professor [...].

O posicionamento de Rego e Mello permite o entendimento de que se quer estimular a formação de professores pelo setor privado, além de difundir a ideia de comprometimento de toda a sociedade com as mudanças na educação. Segundo Neves et al. (2005, 2010) e Martins (2009), tal abordagem representa uma das características da “nova pedagogia da hegemonia”, em que a “Terceira Via”, ou “sociedade civil ativa”, assume, entre outras coisas, as políticas sociais e o Estado permaneceria com a função de regulador, avaliador e controlador – conforme discutido no capítulo anterior (MARTINS, 2009; MAUÉS, 2006, 2008).

4.3.2 Profissionalização do professor

Faz parte da reforma educacional relativa aos professores o discurso de uma nova profissionalização docente. Em alguns textos encontramos a discussão acerca da definição da docência como profissão. Para Robalinos Campos (apud UNESCO; CONSED, 2007, p. 16), não há dúvida de que “a docência é uma profissão com vocação, sentido humano e com capacidades político-técnicas; a profissão docente é um tema de política pública; a profissão docente requer uma perspectiva e um desenvolvimento integral [...]”. Os textos de Lella (1999), Vaillant (2004), OEI (2003c), Braslavski (1999), Bar (1999) e Torres (2001a) expressam a ideia de que esse profissional se caracteriza por capacitação permanente, num processo contínuo e interminável de profissionalização. Lella (1999, p. 4) argumenta:

diversos estudios definen la docencia como una semi-profesión, en tanto no cumple con los requisitos básicos para constituirse en profesión. Así, la Teoría de los rasgos parte de determinar las características que supuestamente deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética

compartida. En este marco, se intentaron procesos de profesionalización docente buscando corregir aquellas ‘deformaciones’ que no conforman los rasgos esperables de una profesión.

Na perspectiva de Braslavski (1999, p. 26), *La convocatoria a un proceso de profesionalización docente se debe a la constatación de la existencia de un proceso de desprofesionalización* explicado por ela como perda de eficácia. Repete-se o argumento de que o modelo existente é ruim; o “novo” é bom, adequado e representa a profissionização. A mesma intelectual afirma que *se trata de ‘reprofesionalizar’, de construir desde aquellas habilidades y desde las representaciones a ellas asociadas, tamizadas por una mejor comprensión del mundo, una profesión de formadores resignificada, revisitada, vuelta a pensar y a concebir* (BRASLAVSKI, 1999, p. 27). Afirma ainda que

Es posible que la clave para promover la reinención de la profesión de enseñar esté en encontrar un foco. Se propone que ese foco sea garantizar, al mismo tiempo, competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. (BRASLAVSKI, 1999, p. 28)

A reinvenção, ressignificação e reprofissionização ou reconversão do docente deve garantir competência, eficiência e participação na lógica do capitalismo. Braslavski (1999) utiliza expressões diferentes para o mesmo processo: o de reconversão profissional do professor (EVANGELISTA, 2006, 2010a, 2010b).

Evangelista (2010a) assinala que o conceito de reconversão tem sua origem no campo produtivo e é empregado na educação, especificamente na reforma da formação do professor. Segundo a autora, para o Estado e as OM, “o professor mal preparado torna-se um obstáculo; pouco monitorado constitui-se um perigo; reconvertido adere ao programa de reforma e o implementa” (EVANGELISTA, 2010b, p. 3). A reconversão docente tem ocorrido em vários países, especialmente na Europa e em alguns países da ALC e está atrelada, entre outras, à ideia de flexibilidade e mobilidade (EVANGELISTA, 2010a, 2010b). Complementarmente, Ramos (2006, p. 66) assegura que “a emergência

da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho, baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência”. Conforme exposto, reconversão e competência se complementam e são demandas do setor produtivo estendidas ao setor educacional.

Para Bar (1999, p. 13) *profesionalización y protagonismo de los educadores implica nuevas exigencias en los procesos de reclutamiento, formación y capacitación de los docentes*. A profissionalização dos professores envolve, para Vaillant (2004, p. 7), três elementos indissociáveis: *la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral*.

Um dos consensos em torno da profissionalização dos professores diz respeito à necessidade de uma política voltada a eles, contemplando formação, valorização e melhores condições de trabalho (UNESCO; PRELAC, 2007; ROBALINO CAMPOS, 2005; VAILLANT, 2004, 2005, TORRES, 1996a, 1998, 2001a). A proposição de uma “política global” para os docentes foi retirada como um dos encaminhamentos do evento ocorrido no Brasil em 2006, entre UNESCO, CONSED e MEC. Tal posição foi reiterada pela UNESCO e pelo PRELAC em 2007 (p. 10):

Lograr un buen desempeño profesional exige abordar de forma integral un conjunto de factores que son fundamentales para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales de los docentes. Tres de ellos requieren una atención prioritaria por parte de los países: un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; un sistema transparente y motivador de Carrera profesional y evaluación docente; y un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar¹¹⁴.

Como exposto, um dos componentes principais da profissionalização docente é a mudança na formação inicial.

¹¹⁴ Entre outros consensos dessa política voltada aos professores estão: formação permanente do professor, ou ao longo da vida ou contínua, e inclusão da avaliação dos docentes como critério para acompanhar, regular, responsabilizar e garantir a qualidade tanto da educação como do trabalho dos professores.

Entendemos ser nesse cenário que se altera o CPe (BRASIL, 2006b), pois é o principal espaço de formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil. Em razão disso, precisa ser adaptado a esse projeto educacional presente na ALC.

4.3.3 Formação inicial do professor

No que se refere à formação inicial, a documentação analisada apresenta uma crítica aos modelos de formação existentes e propõe um “novo” embasado no princípio das competências, nos quatro pilares da educação contidos no Relatório Delors (2000), na ênfase na aprendizagem, na ligação direta entre os conteúdos da formação e os da escola e na formação permanente, pontos que compõem o ideal de profissionalização.

A preocupação com a formação dos professores é tão grande por parte da UNESCO que ela patrocinou inúmeros estudos sobre as práticas de formação inicial e continuada nos países da região¹¹⁵. Do mesmo modo, essa entidade colaborou com outros trabalhos apresentando orientações, modelos ideais e exitosos. Os documentos que mais discutiram a formação inicial foram os de Torres (1996a, 1998), Braslavsky (1999), Lella (1999), Bar (1999), Mello (2001), REGO e MELLO (2002), OEI (2003c) e UNESCO (2006). Além da preocupação com a formação inicial dos professores, há estudos sobre a capacitação dos formadores desses profissionais (VAILLANT, 2003).

Quanto à formação inicial, ela é definida por Bar (1999, p. 14) como:

la primera instancia de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo.

Cabe cautela no uso das expressões “conteúdos básicos”, “competências” e “prática profissional docente”, pois conformam um

¹¹⁵ Por não ser nosso foco de estudo esses documentos não foram analisados, mas temos como exemplo UNESCO (2006b), Melo e Luz (2006), Neves (2002) e UNESCO e OCDE (2001).

curso inicial para formação de docente predominantemente prático. Para muitos dos intelectuais estudados, a formação inicial é apenas o começo da preparação, que não se encerra, devendo, pois, ser permanente. Para Lella (1999, p. 2; 4)

Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente. [...] En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las practicas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la formación docente continua, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la practica docente, y debe tomar a esa misma practica como eje formativo estructurante.

A ideia de formação de condutas, de que todos os espaços se tornam de aprendizagem, é compartilhada por outros intelectuais na documentação (TORRES, 1998, 2001a; BAR, 1999; BRASLAVSKY, 1999; UNESCO; PRELAC, 2007; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003). A formação docente contínua está conectada à defesa de aprendizagem permanente ou à educação ao longo da vida, pois “nela acentua-se a centralidade da educação e sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz e amenizar a exclusão e a pobreza” (RODRIGUES, 2008, p. 9).

Além do exposto, entre os conteúdos da formação estão os referentes ao papel do professor como líder na escola, atuando como “investigador” e participando da gestão escolar¹¹⁶ (URIBE, 2005; UNESCO, 2000, 2002, 2006; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; BAR, 1999; TEDESCO; FANFANI, 2002; GAJARDO, 1999; BOMENY, 2000); à preparação para trabalhar com a diversidade na perspectiva da “escola inclusiva” (OEI; 2003a; OEI; 2003b; UNESCO; PRELAC, 2007; UNESCO, 2006, 2004, 2002, 2000; UNESCO; OEA;

¹¹⁶ Retomaremos os temas da gestão e da investigação no último capítulo devido à sua importância nas DCNP.

MERCOSUL, 2003; TORRES, 2001a; BOMENY, 2000; OLIVENCIA; MATA, 2007; CARNEIRO, 2006, 2004; BLANCO, 2005; URIBE, 2005; MELLO, 2005; MACHADO, 2004; HERNANDÉZ, 1999; AVALOS, 1996; VERDUGO, 1996; HARVEY, 1996); ao conhecimento e à exploração de conteúdos artísticos, corporais, valores ético, afetivos e morais (TORRES, 1996a, 1998, 2001a; BOMENY, 2000; LELLA, 1999; BAR, 1999; UNESCO, 1996, 2000; UNESCO; PRELAC, 2007; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003) e à preocupação com as questões ambientais (UNESCO, 1996, 2000; VERDUGO, 1996; BOMENY, 2000). Esses elementos compõem o conteúdo da formação, assim como as competências delineadas para o “novo” professor, conteúdos contemplados nas DCNP (BRASIL, 2006b).

Esse amplo currículo para a formação inicial expressa nossa apreensão acerca do alargamento do conceito de docência. Acreditamos estar diante de um processo que, ao fim, leva à “desintelectualização desse mesmo professor” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535) causada pelo alargamento e, contraditoriamente, pela restrição da formação. Lembramos, no entanto, que a restrição ocorre quanto ao tempo de formação, ao aligeiramento teórico e à ampliação da quantidade de conteúdos que compõem essa formação.

Para Gomes (2006, p. 41):

Só que tanto o saber quanto a atuação do professor estavam e estão condicionados à lógica do sistema capitalista, que, se à primeira vista parece ampliá-los, feita uma aproximação mais detalhada, percebe-se que é exatamente o contrário: o capital reduz, conforme suas conveniências, aquilo que deve ser ensinado e os espaços em que o professor pode operar. A ideia de uma sociedade onde a informação e o saber estão ao alcance de todos, é ilusória e enganadora, tanto na medida em que a grande maioria não tem acesso a eles quanto no fato de que os mesmos são dados de maneira incompleta, ou são falseados, recheados de conteúdos ideológicos [...].

Estamos diante de um movimento contraditório. Ou seja, ao provocar a ampliação do currículo da formação inicial, de certa forma se esvazia o currículo. Ou seja, tem-se uma formação quantitativa – muitos conteúdos a serem adquiridos e muitos campos de atuação –, mas não

qualitativa – sem aprofundamento e sem verticalização nos estudos –, entendida como ausência de análises e estudos teórico-práticos que permitam ao professor tomar conhecimento dos determinantes históricos da sociedade e que o instrumentalize para uma “contrainternalização (ou contraconsciência)” da lógica capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 61). Entendemos ser isso o que acontece nas DCNP (BRASIL, 2006b) e aprofundaremos o assunto no próximo capítulo. Segundo a UNESCO (2006, p. 21), a exigência é que as instituições que formam professores *formen profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a nuevas necesidades y demandas, innovadores y con recursos para transformar su realidad inmediata.*

Dessa forma, vemos que o realce da preparação de professores “competentes” inclui docência, gestão e investigação. As duas últimas não aparecem em todos os textos estudados, mas são elementos fortes que indicam mais uma aproximação entre o ideário de OM e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b).

4.4 PROFESSOR COMPETENTE OU COMPETÊNCIAS DEMAIS PARA O PROFESSOR?

Averiguamos ao longo deste texto a centralidade do conceito “competência” na constituição do novo perfil de professor. Em alguns dos textos analisados encontramos como definição de competência

el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber estar) ejercidos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto. De esta forma, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea. (UNESCO, 2006, p. 30)

A explicação de Bar (1999, p. 11) para o mesmo conceito complementa o acima:

El término competencias se utiliza en este contexto para referir a la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

A argumentação da UNESCO (2006) é a de que a prática escolar e a prática do professor, na perspectiva da competência, representa a saída para que a reforma educacional aconteça, atendendo assim às demandas do setor econômico. Vaillant (2003, p. 31) afirma que “o importante hoje é ser competente, isto é, saber fazer coisas, resolver situações. Porém, como as situações são cada vez mais complexas, ter essa qualidade requer de um lado muitos saberes teóricos e práticos. De outro, exige muita imaginação e criatividade”.

Conforme explicitado por Ramos (2006, p. 219), o conceito de competência está diretamente relacionado ao setor produtivo e à noção de empregabilidade “que conforma um novo tipo de fascismo: o *fascismo profissional*”, conceito ideológico que oculta a origem do desemprego e coloca sobre o indivíduo, via pedagogia das competências, a responsabilidade por ter ou não emprego e por suas condições de vida. A lógica das competências foi colocada nas políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) como conteúdo de formação e habilidades que professores e alunos devem ter (RAMOS, 2006; KUENZER, 2005). Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 92) “o enfoque nas competências foi proposto no sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início desse milênio”. Além de competências técnicas profissionais, segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 92), exige-se também que o indivíduo seja “formado psicologicamente e socioafetivamente” para aprender a conviver. Entretanto, a responsabilidade não recaiu só sobre o indivíduo, mas também sobre a escola e os professores, pois devem contribuir para o aluno incorporar a lógica de “aquisição permanente e renovável de competências”, ou seja, aprendizagem permanente (RAMOS, 2006, p. 219). Para que os professores sejam capazes de tornar seus alunos competentes é preciso mudar também sua formação.

Na documentação estudada, são muitas as competências prescritas aos professores, entre elas,

o docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe. (UNESCO; CONSED, 2007, p. 13)

Outro exemplo das competências esperadas do professor pode ser encontrado em Bar (1999, p. 13):

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos; - Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores; - Sólida formación pedagógica y académica; - Autonomía personal y profesional; - Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales; - Capacidad de innovación y creatividad.

Em resumo, o perfil do professor competente é aquele *dispuesto a aceptar para sí los desafíos de un nuevo rol* (TORRES, 2001a, p. 7): “profissional-pesquisador” (REGO; MELLO, 2002, p. 5); reflexivo; comprometido com as mudanças; protagonista; ator da reforma; flexível; adaptável; crítico de sua prática; autônomo; criativo; estudioso; responsável; receptivo; coletivo; democrático; aberto à diversidade e à inclusão; solucionador de problemas; comprometido com a comunidade e mobilizador de recursos (UNESCO; CONSED, 2007; TORRES, 2001a; UNESCO; PRELAC, 2004; REGO; MELLO 2002; LELLA, 1999). Agregue-se que deve incorporar os quatro pilares de Delors (2000): saber fazer, saber ser, saber aprender e saber conviver. Esse elenco compõe as dimensões do ser professor (LELLA, 1999).

Ademais, o professor tem por função nesse processo ser o mediador, o facilitador e o agente da aprendizagem do aluno (BOMENY, 2000; UNESCO; PRELAC, 2007; UNESCO, 2002; TORRES, 2001a); *debe ser también un orientador vocacional y como tal debe tener un conocimiento del comportamiento del mercado de*

trabajo (TEDESCO; FANFANI, 2002, p. 10); será *un movilizador de recursos múltiples, tradicionales (la palabra, el cuaderno, el libro) y modernos (PC, internet, etc.)* (TEDESCO; FANFANI, 2002, p. 13); “deve passar da função de ‘solista’ à de ‘acompanhante’ do aluno. Já não é tanto aquele que passa os conhecimentos, mas o que ajuda o aluno a encontrá-los, organizá-los e manejá-los” (VAILLANT, 2003, p. 8).

No discurso, o centro da reforma é o professor, seu objetivo final é o de qualificar competentemente os indivíduos para a vida na sociedade do conhecimento, da tecnologia, do consumo e da globalização, portanto, para que a hegemonia capitalista não corra riscos. Retoricamente almeja-se que o professor seja o protagonista da reforma e da sua profissão. Os discursos, contudo, mostram que a preocupação com o professor baseia-se no fato de que ele é tomado como “obstáculo à reforma”, razão pela qual é necessária sua reconversão, procurando torná-lo passivo à recepção do projeto político capitalista e, por outro lado, ativo na defesa da reforma educacional da “nova pedagogia da hegemonia”. Também aqui nos deparamos com a presença do *superprofessor*, cujas competências e características estão descritas na documentação. Sua contraface – instrumento e objeto – é fundamental para que a reforma aconteça e para que a educação se molde às novas demandas da atual sociedade capitalista, quais sejam: mão de obra qualificada, cultura de paz, amenização das desigualdades, manutenção da ordem e controle social, ocultamento da origem dos problemas sociais e educacionais.

Shiroma e Evangelista, (2004, p. 529), fazendo crítica à profissionalização proposta por OM, ponderam que,

nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à ‘sociedade do conhecimento’; após um *upgrading* poder-se-ia denominá-lo professor-profissional. [itálico no original]

Os dados encontrados na documentação permitem a confirmação das indicações das autoras e provoca-nos à rejeição do “projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema ‘Educação para Todos’” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007,

p. 12). Como propõe Mészáros (2005, p. 73), “nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”.

À guisa de síntese, mostramos nesse capítulo que a documentação analisada apresenta um projeto de reforma educacional na ALC, na esteira da lógica capitalista, onde o professor é, retoricamente, a figura central das orientações emanadas das OM para que as mudanças na educação aconteçam. Entendemos que na essência dessa política internacional o professor é seu objeto e, como tal, é usado como instrumento para a reforma. Apontamos a constituição de um *superprofessor* devido à exigência cada vez maior sobre os professores, por parte dessas organizações, atribuindo-lhes funções e competências que ampliam, fragmentam e colocam em questão a sua identidade – professor, docente, mediador, organizador, facilitador, gestor ou pesquisador – e sua formação. Ademais, o estudo aqui apresentado possibilitou a identificação de algumas aproximações entre a documentação das OM e o conteúdo da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) no que diz respeito, entre outros elementos, à concepção de sociedade, à ênfase na diversidade na formação docente, à responsabilidade que os professores devem assumir para que as mudanças na educação aconteçam conforme interesse e à demanda da sociedade capitalista.

5 AS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES COM AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DE ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS

No Capítulo 1 desta dissertação fizemos um balanço da produção acadêmica na área educacional, no Brasil, entre 1996 e 2009, procurando apreender o modo pelo qual os intelectuais estabeleciam relações entre as orientações oriundas de Organizações Multilaterais, as políticas educacionais voltadas aos professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Vimos que inúmeros pesquisadores fazem essa relação, denunciando a interferência de OM nas políticas de formação dos professores no Brasil. Essa produção nos permitiu localizar a documentação mais referida emanada dessas OM, bem como alguns de seus intelectuais. Esse foi o material empírico que deu sustentação ao Capítulo 2, no qual mostramos a existência de um processo de constituição de um consenso educacional na América Latina e o papel ativo do Brasil, especialmente em torno das reformas que atingiram a formação de professores. De outro lado, identificamos o diálogo entre OM e intelectuais brasileiros que fizeram parte da definição das DCNP. Ficou claro nesse percurso que havia na discussão uma centralidade da política de formação docente, âmbito no qual se insere o Curso de Pedagogia no Brasil. No capítulo anterior, tematizamos essa política e assinalamos as similitudes entre as diretrizes presentes na documentação das OM e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) concernentes à concepção de sociedade, à responsabilização dos professores pelos resultados do ensino, à ênfase na formação para tolerância – com os conceitos de diferença, diversidade, inclusão, entre outros –, e ao alargamento do conceito de docência.

Para dar conta de nossa hipótese e das questões de pesquisa, indicamos ao longo do texto algumas aproximações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e a documentação coletada nos *websites* das OM selecionadas. Os procedimentos analíticos permitiram a percepção de um projeto de formação de professores por parte das OM que atribui a esses profissionais um excesso de competência, muita responsabilidade. De outro lado, vimos que as DCNP pautam-se em dois eixos principais – docência em sentido estrito e gestão, nessa ordem, cabendo à pesquisa um papel subsidiário à gestão. Concretiza-se “uma proposta de docência alargada, gerando não apenas um novo perfil de docente, mas um novo

perfil de pedagogo” (VIEIRA, 2007, p. 92). Essa trajetória possibilitou-nos formular a ideia de que o professor em construção configura-se como *superprofessor*, como indicado.

Neste capítulo nos debruçamos sobre as DCNP e a documentação das Organizações Multilaterais selecionadas, construindo uma comparação mais direta entre elas. Estabelecemos relações quanto a: conteúdos e competências do profissional graduado nesse curso; campo de atuação; gestão e pesquisa; e alargamento da docência, cotejando os dois eixos principais das diretrizes, particularmente o conceito de docência. Para tanto, utilizamos especialmente quatro artigos da Resolução – artigo 3º, 4º, 5º e 8º (BRASIL, 2006b) – que se referem ao profissional a ser formado no Curso de Pedagogia.

Antes de iniciarmos a aferição, algumas considerações são necessárias para retomarmos nossa compreensão frente às políticas de formação de professores no Brasil. A mudança empenhada no CPe faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado, iniciadas nos anos 1990, tendo em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista. Mudanças que têm por objetivo servir, primeiramente, ao mercado e, com isso, manter a ordem e o controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida (MÉSZÁROS, 2005). A educação nesse processo “é entendida como essencial à conservação das relações sociais capitalistas contemporâneas por conjugar a conformação política e econômica das futuras gerações” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 89). Nas palavras de Gomes (2006, p. 42) “é necessário ao capital escravizar a educação aos seus interesses, pois ela é um vetor estratégico de concretização da dominação, da exploração ou da emancipação humana”.

Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) os intelectuais orgânicos do capital tiveram papel central para a disseminação e a consolidação da ideologia da “nova pedagogia da hegemonia”. Segundo elas,

a hegemonia capitalista recompôs-se nos anos de 1990 e 2000 a partir da imposição, como ‘verdade histórica’, do fim das disputas entre capital e trabalho para a manutenção da *ordem* (ou paz social) e a conquista do *progresso* (ou novo desenvolvimentismo). A noção de que é preciso garantir a conciliação de classes em prol do combate à pobreza e da preservação do meio ambiente tornou-se peça fundamental do quebra-cabeça montado nos países latino-americanos a

partir da década de 1990 [...]. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 84)

A responsabilidade pelas mudanças postas como almeçadas pela sociedade recaiu sobre a educação, a escola e os professores, partindo-se da premissa da “pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente e que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida” (MAUÉS, 2003b, p. 107).

Para Hostins (2009), entre as consequências das reformas educacionais, a partir da década de 1990, estão as da formação profissional nos cursos de graduação – caso do CPe. Para ela,

a transformação da educação em mercado trouxe graves consequências para o ensino de graduação. Os propósitos desse nível de escolaridade tornaram-se instrumentais, os sistemas de gestão racionalizados, os currículos diversificados e flexibilizados, os tempos e espaços de encontro reduzidos, a relação com o conhecimento relativizada. (HOSTINS, 2009, p. 8)

Os resultados apontados por Hostins são também, em nossa opinião, os do CPe após a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b).

Quanto às políticas de formação dos professores, tenderam a um consenso na América Latina em torno da “‘universitarização’/profissionalização, [da] ênfase na formação prática/validação das experiências, [da] formação continuada, [da] educação a distância e [da] pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003b, p. 99)¹¹⁷. É nesse campo conflituoso que encontramos a reforma do CPe e a formação de professores defendida pelas OM estudadas.

¹¹⁷ No material estudado a modalidade de ensino a distância não esteve presente, mas sabe-se que foi um recurso de formação de professores em massa, sobretudo no Brasil, durante o governo Lula (MALANCHEN, 2007).

5.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Iniciemos o cotejamento entre DCNP e OM pelo conteúdo da formação do licenciado em Pedagogia, apresentado no Artigo 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, no qual se afirma:

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. (BRASIL, 2006b, p. 1)

De imediato chamamos atenção no excerto ao vínculo do currículo do CPe, principalmente, com a prática, que pode ser percebido nas passagens: “trabalhará com um repertório de informações e habilidades¹¹⁸”, “cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão” e “pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Para Michels (2006, p. 413), isso configura a “centralidade do saber-fazer na sua proposição”; Scalcon (2008, p. 40) alerta que “as competências, as habilidades e o saber-fazer seriam representativos e, ao mesmo tempo, guias para uma espécie de autoformação e uma conseqüente profissionalização”. Logo, tudo isso vai ao encontro da defesa da aprendizagem permanente do professor. Na ótica de Maués (2003b, p. 107) “a formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado [...]. Nessa perspectiva, a pedagogia das competências serve para alinhar a escola ao mercado de uma forma direta”. Vimos nas DCNP que as indicações de Michels, Scalcon e Maués se confirmam, principalmente, pelo viés “utilitarista” e pragmático.

O Artigo 3º está articulado diretamente com o 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2), pois afirma que com esse conteúdo “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto” a 16 diferentes competências as quais, se separadas por temática, mostram

¹¹⁸ A expressão *habilidade* pode ser entendida como competência (RAMOS, 2006).

que quatro delas estão no campo da diversidade; três no dos conteúdos a serem ensinados nos níveis de ensino de atuação; duas no do uso de diferentes recursos tecnológicos e pedagógicos para garantir a aprendizagem; duas dizem respeito a diferentes campos de atuação; três estão no campo da gestão; uma destaca a importância do recurso da pesquisa para a prática e uma trata da responsabilização da aplicação das referidas Diretrizes. Essas prescrições são, ao mesmo tempo, competências e conteúdos da formação e constituem o novo perfil de professor a ser formado no CPe, contemplado na totalidade pelas indicações das OM estudadas, conforme mostraremos na sequência. Como conteúdo da formação explicita o que estamos denominando de esvaziamento teórico do preparo docente.

No primeiro bloco de competências do professor, exposto no Artigo 5º, estão as vinculadas à educação para a inclusão de todos e para a tolerância:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...]

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...]

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. (BRASIL, 2006b, p. 2; 3)

Na documentação das OM contemplam-se esses conhecimentos. O objetivo é o de “formar o professor resiliente”¹¹⁹ (MELLO, 2005, p.

¹¹⁹ Segundo o Dicionário Houaiss (2009), resiliente pode ser compreendido como o que tem elasticidade, adaptação ou “capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças”.

34). Como outros exemplos temos: “os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental devem enfatizar os conteúdos das áreas do conhecimento e o trabalho com a diversidade” (UNESCO; CONSED, 2007, p. 53); “é voz unânime que o professor deste século terá que ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos” (REGO; MELLO, 2002, p. 4); *Las propias instituciones de formación deben ser espacios participativos, interculturales y abiertos a la diversidad* (UNESCO; PRELAC, 2007, p. 97); *hay que explorar nuevos modos de atender a la diversidad existente en las aulas, para permitir a todas las personas desarrollar al máximo sus posibilidades y disfrutar de las mayores oportunidades posibles* (OEI, 2003a, p. 8); *tratar a todos por igual, sino proporcionar a cada uno lo que necesita para potenciar al máximo sus posibilidades y su identidad*” (UNESCO, 2002, p. 11); *comprometiendo a todos sus actores con un proyecto educativo que tenga como eje central, de carácter transversal, la respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado* (UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003, p. 8); “o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização das diferenças, de colaboração e solidariedade, que são a base para aprender a viver juntos e para a construção de sociedades mais justas e democráticas e menos fragmentadas e discriminadoras” (BLANCO, 2005, p.175).

Mello (2001, p. 164) afirma que

A competência docente requer também mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

As indicações, tanto nas DCNP quanto nas OM, contemplam o lema “Educação para Todos” defendido como a principal política divulgada por Organizações Multilaterais, desde o início da década de 1990 – entre elas a UNESCO, a OEI, o BM e o FMI (MICHELS, 2006; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; RODRIGUES, 2008; VIEIRA, 2007). Quer-se, com isso, “homens e mulheres flexíveis capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência,

acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2005, p. 92) a contento do mercado de trabalho e tornando-se indivíduos tolerantes, apaziguados, convencidos e convertidos para a “nova pedagogia da hegemonia”¹²⁰ (NEVES, 2010).

Outro grupo de competências, no artigo 5º (BRASIL, 2006b, p. 2), diz respeito aos conteúdos, etapas e modalidades de ensino:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

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; [...]

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; [...]

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

Pelo referido, o conteúdo da formação do professor o preparará a atuar na EI, nos AIEF e no EJA. O professor deverá fazer a “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” (BRASIL, 2006b, p. 3).

Segundo Vaillant (2004), há um consenso internacional acerca do que compõe a formação inicial do professor a fim de garantir a

¹²⁰ Lembremos que as características e os eixos centrais dessa “nova pedagogia da hegemonia” são, entre outras: “uma globalização intensificadora; uma sociedade civil ativa; um novo Estado democrático e uma radicalização da democracia” (LEHER, 2010, p. 16).

qualidade na educação e superar sua atual obsolescência. Os quatro requisitos são:

una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos; una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos; una serie de competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un practicum, bajo la guía de un maestro experimentado. (VAILLANT, 2004, p. 17)

Hernández (1999, p. 2) destaca que a escola e os professores precisam:

recoger y transmitir el saber acumulado, aquellos conocimientos y formas de pensamiento y de trabajo alrededor de los cuales podría decirse que hay un consenso a nivel mundial; pero también debe formar los ciudadanos de una nación, capaces de compartir ideales y de trabajar mancomunadamente en la producción de la riqueza colectiva y en la solución de sus necesidades materiales y espirituales. La educación debe asegurar, en síntesis, la formación de ciudadanos competentes para el trabajo y para la vida social. Esto implica llevar a cabo un proceso de formación integral a través de la experiencia del trabajo orientado a la adquisición de conocimientos científicos y técnicos y de humanidades y ciencias sociales, en el contexto de formas de convivencia escolares que faciliten el desarrollo de la conciencia moral y de la sensibilidad ética y estética.

O rol de conteúdos da formação também foi mencionado por Bar (1999, p. 12):

Los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber: Planificar y conducir movilizando otros actores; Adquirir o

construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay saber cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber; Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente; Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles. Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados [...].

Pelo exposto, percebe-se a ênfase na prática, na aprendizagem¹²¹ e nos quatro pilares de Delors (2000). Torres é uma defensora exímia, em todos seus textos, dos pilares, apontando-os como componentes fundamentais para a formação de professores. Para ela,

El ‘énfasis sobre el aprendizaje’, el ‘aprendizaje permanente’, el ‘aprender a aprender’ y el ‘(re)descubrimiento del (placer del) aprendizaje’ son necesidades, em primer lugar, para los propios docentes. No se trata únicamente de revisar el currículo de formación docente, agregando nuevos contenidos o ejes transversales. Se trata de repensar integralmente el modelo de formación docente desde las necesidades de aprendizaje que implica ser docente hoy y para las exigencias (sociales, curriculares, pedagógicas, tecnológicas, afectivas, etc.) que se le plantean al docente hoy. [...] El ‘aprender haciendo’ o el ‘aprendizaje por

¹²¹ No documento da UNESCO, da OEA e do MERCOSUL (2003, p. 31) encontramos uma definição de aprendizagem: *El aprendizaje es un proceso activo que se produce como consecuencia de procesos internos o de actividad mental constructiva del sujeto; alguien más nos puede enseñar pero nadie puede aprender por nosotros. [...] Aprender, por tanto, implica atribuir sentido y construir significados acerca del nuevo contenido objeto de aprendizaje estableciendo relaciones entre dicho contenido y lo que ya sabemos. Esta construcción personal de significados (o reconstrucción desde el punto de vista social) se realiza sobre la base de los significados que se han construido previamente.* O importante nessa tendência educacional é a aprendizagem, ou seja, aqueles conhecimentos entendidos, relacionados e aplicados pelo aluno. O professor se torna mediador desse processo.

inmersión' se instala como una vía legítima y necesaria de aprendizaje en muchos ámbitos, tanto para los alumnos como para los docentes. [...] Todo esto plantea por lo menos tres elementos claves como condición del aprendizaje profesional docente: tiempo [...]; condiciones institucionales y un ambiente favorable y estimulante para desarrollar el aprendizaje y el nuevo profesionalismo docente; y el acceso a los recursos tecnológicos (TORRES, 2001a, p. 24-26)

Essas ênfases nos cursos de formação também são indicadas por Mello (2001), Carneiro (2004), Bar (1999), Lella (1999), Ávalos (1996) e Harvey (1996). O que se torna importante nos discursos oriundos de OM e presente na Resolução CNE/CP 1/2006 é “o estabelecimento de habilidades e competências para a resolução de problemas práticos que se apresentam na imediaticidade do real” (GOMES, 2006, p. 50). Para Torres (2001a, p. 7), entre os parâmetros do “bom” docente pode ser considerado aquele que: “[...] *docentes y tecnologías aprenden a convivir bajo el mismo techo, aprovechando la complementariedad y la sinergia potencial de este encuentro para una educación de calidad para todos*”.

Os motivos para a inclusão das tecnologias de comunicação na formação dos professores podem ser encontrados em Shiroma e Evangelista (2007, p. 536), que consideram ser essa uma preocupação com a “eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação a sua expressão mais acabada”.

Entre os conteúdos apontados pelos intelectuais das OM estão aqueles contemplados no excerto das DCNP. Assim, constatamos que há aproximações entre as duas documentações – DCNP e OM. Diante disso, concordamos com Gomes (2006) que estamos perante um esvaziamento e um esfacelamento planejado do conteúdo da formação dos professores. Segundo Gomes (2006, p. 50)

O que se vê nas licenciaturas [e no CPe pelas DCNP] é um currículo baseado em conteúdos frágeis do ponto de vista das reais necessidades de formação humana, que se apresenta cada vez mais reduzido, desgastado e intencionalmente

alienado e alienante, que busca oferecer ao futuro docente um conhecimento parco e acumulativo sobre a área em que ele se propõe atuar, numa tentativa de, num pequeno período de tempo, deixá-lo capacitado a ter o maior número de informações possíveis e selecionadas, sobre os vários assuntos que sua grade curricular exhibe em conformidade com as premissas apontadas pela demanda do mercado de trabalho.

Ademais, OM recomendam que o conteúdo da formação dos professores se aproxime ao da escola. Enfatiza-se que o conhecimento, esperado e repassado aos professores, carece ser aquele que os estudantes precisam adquirir. Recomenda-se que o professor esteja atento e atenda às necessidades e interesses individuais dos alunos, respeitando as diferenças e ritmos de aprendizagem (MELLO, 2001; BAR, 1999; TEDESCO; FANFANI, 2002; TORRES, 1998, 2001a). Na Resolução localizamos uma passagem que nos remete a essa perspectiva quando reza que a estrutura do CPe articulará e realizará

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; (BRASIL, 2006b, p. 3)

Fica claro que a ênfase está na formação de um sujeito adaptado, competente, conforme interesse e demanda do mercado de trabalho e da sociedade globalizada. Para tanto, a centralidade está no aluno, na aprendizagem; na prática e não na teoria; e os conhecimentos para formação do professor e para formação do aluno devem ser aqueles definidos por um consenso em nível mundial. Nessa perspectiva, o trabalho do professor deve ser constantemente avaliado para averiguação da aquisição da aprendizagem por parte do aluno¹²². As evidências para tais afirmações estão na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2), além do citado, em frases do tipo: “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de

¹²² Na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) a expressão *avaliação* é citada 14 vezes no documento. Veremos ainda neste capítulo o grau de importância da avaliação nas DCNP e na documentação das OM.

sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano” ou, ainda, “realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas [...]; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas”.

Comparativamente, temos em Ávalos (1996, p. 22) a confirmação da proeminência da aprendizagem: *El problema de la calidad de la educación, por tanto, no es un problema de cómo se enseña, sino un problema de cómo y cuánto se aprende. [...] El foco principal del pensamiento sobre aprendizaje es su asociación clara con el hecho de ‘comprender significativamente’.*

Como contraponto, Hostins (2009, p. 6) afirma que

Como síntese dessa homilia depreende-se que o conhecimento tão propagado pela economia do conhecimento não passa de um receituário ou de uma mercadoria – para os países pobres - em uma sociedade cujo cliente estabelece relação individual direta com o mercado universal e a concorrência universal. Na educação, o aluno é o cliente que escolhe o conhecimento que quer adquirir em um tipo de *fast-food* gnosiológico e o professor e a escola são os gestores desse conhecimento, monitorados e avaliados pelos governos e pela iniciativa privada.

Todos os conhecimentos e competências do Artigo 5º das DCNP estão no campo da prática, do saber-fazer e da centralidade do aluno – “cliente que escolhe o conhecimento”. Sobre isso, Scalcon (2008, p. 41) assevera ser uma tendência das políticas de formação de professores, na década de 1990, com objetivo de assegurar a

eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em ‘esquemas de ação’ ou ‘esquemas práticos’ [...] em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática.

As ponderações de Hostins (2009) e de Scalcon (2008) possibilitam uma apreciação da Resolução (BRASIL, 2006b) e da documentação das OM que reafirma nossa indicação do professor como

central na reforma, mas como seu objeto e seu instrumento, tendo em vista garanti-la. Essa é a lógica colocada pelas DCNP, em que o *superprofessor* é responsabilizado pelo resultado de sua ação, pois se quer produzi-lo como “o sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537).

5.2 CAMPO DE ATUAÇÃO NAS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA

No artigo 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2), apresenta-se entre as competências

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; [...] VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; [...].

Pela Resolução (BRASIL, 2006b), os campos de atuação do Licenciado em Pedagogia serão os espaços escolares e não escolares; a gestão; a produção de conhecimento; vários níveis, modalidades e áreas em que “sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Libâneo (2002), ao comentar a proposta de DCNP feita pela Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia (CEEP, 2001) que organizou o curso com a mesma amplitude da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), alertava que

Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável epistemologicamente falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado. (LIBÂNEO, 2002, p. 84)

Enquanto Libâneo fez crítica à ampliação posta ao CPe, desde 2001, para Aguiar et al. (2006) esse parece ser o elemento positivo da

Resolução CNE/CP n. 1/2006. Ou seja, “a docência nas DCN–Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares” (AGUIAR et al., 2006, p. 830). Percebe-se que não há consenso no meio acadêmico no Brasil quanto à avaliação das DCNP, principalmente no que tange à multiplicidade de campos de atuação para o profissional formado no CPe.

Entendemos que a ideia de múltiplas atuações do graduado em Pedagogia está relacionada à aprendizagem permanente e com a educação ao “longo da vida”¹²³, conforme defendida por Torres (2001a, p. 7):

Imaginamos como futuro deseable una sociedad que hace del aprendizaje permanente de todos una bandera y un índice de desarrollo económico y humano. El sistema escolar – renovado y en permanente renovación – continúa teniendo un lugar y una función claves en la formación integral de niños, jóvenes y adultos, y en la satisfacción de necesidades esenciales de aprendizaje – crecientes y en permanente cambio – de la población. Ya no se confunden ‘sistema educativo’ con ‘sistema escolar’, ‘educación con aprendizaje’ ni ‘educación permanente’ con ‘aprendizaje permanente’: se acepta que existen diversos sistemas educativos y de aprendizaje – familia, comunidad, escuela, trabajo, medios y tecnologías de información y comunicación, entre otros – y formas de educación que no pasan por la educación escolarizada, que no todo lo que se aprende es resultado de la enseñanza, que el aprendizaje – a diferencia de

¹²³ Segundo Rodrigues (2008, p. 17) essa educação ao longo da vida leva à obsolescência humana em que “a construção dessa obsolescência humana estaria vinculada à concepção de tempo e história presente nas políticas educacionais, conjugada em três noções: caracterização do ritmo da história como acelerado (a dinâmica da vida tornando-se passado em seu presente como algo irremediável); vinculação das aprendizagens a necessidades de adaptação ao mercado (presentismo/pragmatismo); pensamento do projeto educacional a longo prazo, na grande permanência do sistema capitalista (controle e previsibilidade do futuro). Tem-se, desse modo, no campo da política educacional a construção de um sujeito para quem a história será colocada dentro desses limites, ousaríamos dizer, até mesmo, como algo irrelevante, visto que as possibilidades de futuro estariam ‘todas’ postas”. Entendemos que no caso do CPe a obsolescência é tanto do professor quanto do aluno.

la educación – acompaña a las personas desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. Definir, para cada momento y contexto, cuáles son los aprendizajes que debe y puede asumir la enseñanza escolar, y qué debe y/o sólo puede ser asumido por otros sistemas educativos o por otros sistemas y modalidades de aprendizaje, pasa a ser tarea fundamental para delimitar y a la vez articular los roles de cada uno de ellos.

Outro exemplo que fundamenta nossa suposição vem da OEI (2003a, p. 16): *Esto implica que un desafío para la formación de los docentes es ampliar el horizonte cultural, prever tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y a resignificar formas abiertas de ver el mundo*”. Assim como a escola assume diferentes funções, a aprendizagem aconteceria em diferentes tempos e espaços e, em todos eles, se poderia requerer um professor preparado. Liga-se a essa ideia uma das proposições do projeto PRELAC: *de la educacion escolar a la sociedad educadora* (UNESCO, 2002, p. 12).

De um lado, a inclusão de espaços não escolares nas DCNP vai ao encontro da afirmação de Torres e da OEI; de outro, há uma demanda, especialmente do mercado, por profissionais adaptáveis para diferentes setores, espaços e públicos. O *superprofessor* deve estar preparado para atuar, facilitar, promover e mobilizar a aprendizagem na família, na comunidade, no trabalho, no meio virtual, em Organizações Não Governamentais (ONG), em empresa, entre outros.

Quanto ao campo de atuação do professor a ser formado no CPE, encontramos como indicação nas DCNP (BRASIL, 2006b): magistério na Educação Infantil; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; gestão de sistemas e instituições de ensino – como parte da gestão a pesquisa –; escolas indígenas; escolas de remanescentes de quilombos; EJA; educação de pessoas com necessidades especiais; educação do campo; em organizações não governamentais; e “formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2006b, p. 5). Nem todas são obrigatórias e concomitantes. Algumas aparecem como possibilidade de atuação, de estágio, de pesquisa e/ou como alternativas de escolhas pelas IES. O

importante é reconhecer que fazem parte do documento das DCNP, mesmo que sem muitos esclarecimentos de como devam ser.

Na documentação das OM não localizamos descrições fechadas citando os possíveis campos de atuação de um professor ao concluir a formação inicial, mas algumas das modalidades presentes na Resolução CNE/CP n. 1/2006 foram mencionadas como tarefa da escola, devendo ser atendidas pelos professores. Por exemplo, a educação de jovens e adultos (EJA), educação rural, educação indígena e educação inclusiva compuseram, entre outros, os grupos estratégicos nas políticas educacionais da UNESCO, principalmente, no Projeto Principal de Educação (PPE) e no PRELAC (UNESCO, 1996, 2000, 2002; UNESCO; PRELAC, 2004; MACHADO, 2004).

Entre os campos de atuação que encontramos nas duas documentações estão algumas indicadas no Artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 1), que expõe a finalidade do curso:

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.

Rego e Mello (2002, p. 18) afirmam o mesmo:

Modelos e estratégias inovadoras, que busquem superar a atual dicotomia entre a formação do professor polivalente e a dos especialistas, devem ser incentivados, sendo dignos de observação e acompanhamento os planos curriculares que preveem o equilíbrio entre o conhecimento dos diferentes objetos de conhecimento, de componentes específicos (que garantam, por exemplo, a formação para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino básico ou no secundário) e uma base comum de formação para todos os professores.

Ainda que não possamos afirmar que a presença da formação conjunta para os dois níveis de ensino ou dos outros campos de atuação esteja nas DCNP por influência de OM – pois se sabe que elas também correspondem a reivindicações de entidades e grupos brasileiros –, o que nos parece importante reconhecer é que são elementos que estão em harmonia em diferentes documentações e grupos – DCNP, OM, ANFOPE, FENERSE, Movimento Estudantil.

5.3 GESTÃO EDUCACIONAL NAS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA

A gestão representa mais um elemento de consenso entre os intelectuais de OM e fortemente presente nas DCNP, no Artigo 4º, Parágrafo único, da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2), em que se afirma:

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.

No Artigo 5º (BRASIL, 2006b, p. 3, a gestão é tratada como competência do professor:

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; [...].

No Artigo 7º (BRASIL, 2006b, p. 5), a gestão reaparece ao tratar do campo de estágio para os acadêmicos:

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; [...].

Observa-se que a pesquisa é colocada nos dois primeiros excertos como parte da gestão. Nesse último não aparece a pesquisa, apenas a docência e a gestão. Por entendermos que a pesquisa nas DCNP fica subsumida à gestão, trabalharemos com elas conjuntamente.

Na Resolução CNE/CP n. 1/2006 a gestão é explicitada como: gestão de “processos educativos”, gestão de “sistemas e instituições de ensino”, “gestão “democrática”, e “gestão e avaliação de projetos educacionais” (BRASIL, 2006b, p. 2-4). À gestão educacional se

associam as seguintes palavras: gestão, planejamento, participação, prática, execução, aplicação, acompanhamento, avaliação, competência, equipe e grupo. Essas expressões compõem as tarefas do gestor a ser formado no CPe. Em vários trechos, afirma-se que o professor precisa participar da gestão da escola e trabalhar em equipe.

Libâneo (2006, p. 845) chama atenção para os excertos citados, pois nota-se que

nesse artigo [4º, Parágrafo único], assim como em outros (3º e 5º), é utilizada a expressão ‘participação na...’. Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola. O parágrafo 2º do artigo 2º, embora com redação confusa, dá a entender que o curso *prepara* para planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Seja como for, o que se diz nesse parágrafo é que o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência. [itálico no original]

Concordamos com Libâneo (2006, p. 845) que “as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo”. Ademais, essas imprecisões e ampliações são os motivos que nos levam a discutir o processo de alargamento do conceito de docência e a constituição de um *superprofessor* – com muitas tarefas e pouca formação.

Na documentação internacional, a gestão foi citada como parte da função do professor por vários intelectuais e agências, destacando-se Torres (1996a), UNESCO (2000), Bomeny (2000), Rego e Mello (2002), Robalino Campos (apud UNESCO; CONSED, 2007), Tedesco e Fanfani (2002), UNESCO, OEA e MERCOSUL (2003), Uribe (2005). Robalino Campos (apud UNESCO; CONSED, 2007, p. 17) ao descrever o que considera ser docente frente às novas competências inclui a gestão – como o que acontece nas DCNP:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que

implica: (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes.¹²⁴

Outro documento que indica a gestão como componente da docência é o de Rego e Mello (2002, p. 4):

[entre] a formação profissional [dos docentes], destaca-se a capacidade de: (a) articular conteúdos curriculares a conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos para assegurar uma gestão eficaz do ensino-aprendizagem; [...]. (c) trabalhar em equipe, construir e implementar projetos coletivos contribuindo produtivamente para o projeto pedagógico da sua instituição; (d) acompanhar as mudanças na produção e disseminação do conhecimento, e assumir com autonomia a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional; [...].

Torres (1996a, p. 55) afirma que a formação dos docentes *debe incluir el desarrollo de competencias tanto para la gestión pedagógica como para la gestión administrativa, partiendo de un concepto unificado de gestión escolar que incluye tanto el ámbito administrativo como el pedagógico* [...]. Assim, a gestão sofre uma ressignificação e ampliação como parte das funções dos professores. A questão pedagógica e o “próprio desenvolvimento profissional” também se tornam campo da gestão, pois se tem em vista os resultados e a responsabilização por eles. Tal ideia fica mais elucidada no excerto da

¹²⁴ Na Resolução a expressão “protagonista” não foi usada, porém, todo o conteúdo das Diretrizes nos aproxima do seu sentido.

UNESCO (2000, p. 58): *La planificación de largo plazo, la participación de diferentes actores, los consensos, y la responsabilidad y preocupación por los resultados son características centrales de los modelos de gestión en esta época.*

Bomeny (2000, p. 15), relatando evento da UNESCO de 2000, assevera:

Faz parte de uma visão moderna e ampliada da gestão a ideia de que ela não se limita ao trabalho dos diretores de escola, mas requer a participação de outros atores de dentro e de fora das escolas, e requer também o estabelecimento de um clima de trabalho coletivo e positivo, que possa favorecer e estimular a atividade de professores e alunos.

As ideias acima foram complementadas e reiteradas por Tedesco e Fanfani (2002, p. 16):

Poco a poco se van perfilando nuevos modelos de organización y nuevos estilos de gestión que generan nuevas demandas a los agentes escolares. Este paso de la escuela burocrática a la escuela posburocrática (con todas las contradicciones y conflictos asociados a este proceso) pone en crisis tanto la profesionalidad de los gestores educativos como la de los docentes.

Chamamos atenção para a passagem de Tedesco e Fanfani. Eles apontam uma crise de identidade dos gestores e dos professores devido à nova demanda em torno da gestão, que almeja a participação de todos. Possivelmente, seja esse um dos elementos que coloca em crise a denominação do profissional formado pelo CPe – que não será pedagogo.

Na Resolução chamou-nos atenção a quantidade de citações do tripé “planejamento-execução-avaliação”, perfazendo um total de sete das dez vezes em que traz à tona a palavra “planejamento”. Isso evidencia o realce da prática do professor e do controle dos resultados.

Buscando aproximações com a documentação internacional, visualizamos o tripé no documento da UNESCO, OEA e Ministérios de Educação dos países do MERCOSUL (2003, p. 103):

La gestión escolar se refiere a las actividades de planificación, ejecución y evaluación que los directivos y profesores tienen que desarrollar para llevar adelante sus proyectos educativos y curriculares. El concepto gestión, involucra tanto acciones de planificación como de administración, tareas que implican a los equipos directivos realizar una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad política del proyecto, adecuar las necesidades de ejecución del plan con los recursos disponibles, conocer las competencias del personal y organizar los recursos humanos para llevar adelante el plan y dar cumplimiento a las metas.

Nesse mesmo documento nos deparamos com a combinação da gestão e da educação inclusiva – presentes nas DCNP:

En el proceso de cambio hacia escuelas inclusivas, uno de los factores esenciales para avanzar es un estilo de gestión colaborativa, donde se trabaja con las personas, apoyando los progresos y dinámicas propias de cada escuela y de cada uno de sus miembros. Em un enfoque de este tipo, los profesores adquieren responsabilidades directas con respecto a los cambios, a las funciones y tareas que les corresponde ejecutar, así como con los resultados de sus acciones. (UNESCO; OEA; MERCOSUL 2003, p. 103)

A gestão é colocada como estratégica, pois se entrelaça com responsabilização, resultados, cumprimento de metas, participação, inclusão, envolvimento e empreendedorismo – assim como numa empresa. Para Hostins (2009, p. 12) “nos documentos das políticas internacionais esse conceito responde bem aos critérios do gerenciamento da Educação e da racionalização dos sistemas em busca da gestão competente do conhecimento”.

O professor, além de todas as competências e funções descritas, precisa assumir a posição de líder. Segundo Uribe (2005) todos os professores devem ser líderes e administrar a escola, a aprendizagem e os problemas que nela surgirem conjuntamente. Para o autor

A liderança, para Senge, aparece como uma resposta as exigências atuais de uma gestão pós-burocrática, que se caracteriza pela flexibilidade, adaptabilidade, descentralização e autonomia das organizações; e que é orientada a resolução autônoma de problemas e, em geral, a presença de muito poucos níveis hierárquicos na organização. [...] Uma primeira conclusão evidente é o impacto estrutural desta nova visão sobre as organizações, particularmente em nossa instituição educacional clássica: a escola ou o liceu. A segunda tem a ver com os novos desafios para os docentes: eles devem desenvolver uma liderança intelectual que lhes permita entrar na conversa e que possibilite cenários futuros de construção de seu ambiente de trabalho. Não é possível, neste caso, pensar num professor dependente e que só cumpre as regras, mas sim num ativo, já que os problemas e desafios das organizações de hoje não se resolvem hierarquicamente. [...] Para assumir o desafio, é imperativa a revisão exaustiva da profissão docente, desde sua formação inicial até seu desenvolvimento profissional permanente.¹²⁵ (URIBE, 2005, p. 111)

A liderança, defendida por Uribe (2005), vai ao encontro das defesas das OM do protagonismo docente. Para Bar (1999) outro componente essencial da gestão é a autonomia (administrativa, pedagógica, financeira e intelectual)¹²⁶. Adiciona-se a avaliação como mais um elemento intrínseco à gestão. Nas DCNP, avaliação foi citada 14 vezes (BRASIL, 2006b). Na documentação das OM é indicada como competência do “novo” professor. Como exemplo, citamos Mello (2001, p. 165):

é importante mencionar que a profissionalização do professor depende de sua competência em

¹²⁵ Esta corresponde à lógica do sistema capitalista: “os problemas e desafios das organizações de hoje não se resolvem hierarquicamente”. As responsabilidades são de todos e os lucros são de poucos.

¹²⁶ Nas DCNP autonomia foi citada uma vez se referindo à pedagógica das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2006b).

fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão, e de ser capaz de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional por meio de um processo de educação continuada.

Conforme criticado por Vieira (2007, p. 107),

O conceito de gestão presente nas DCNP não significa formação do antes denominado ‘especialista’ de ensino, mas abarca todos os processos de gestão referidos à educação, o escolar, o familiar, o financeiro, o de conhecimento, o de alunos, entre outros. Este conceito supõe que não apenas o gestor *strictu sensu* deve se ocupar da administração da escola, mas o próprio professor é tido como gestor.

Ou seja, nos documentos – DCNP e de OM – a recomendação é a de que o professor, seja como gestor ou participando da gestão, deve planejar, executar e avaliar. A gestão será administrativa, pedagógica e profissional. Partilhamos do entendimento de Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) de que o que está em questão “é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como ‘gerentes’ dessa mesma crise, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de ‘poder do professor’”. O objetivo é que os docentes – expressão usada predominantemente na documentação internacional – ou professores/licenciados/docentes formados no CPe – conforme Resolução – se responsabilizem pelos processos e resultados educacionais; deem conta de toda demanda e diversidade e gerenciem sua formação. Reiteramos que esse processo conduz à constituição do *superprofessor*, cuja aparência é a de um profissional com poderes e condições de dar conta de todas as demandas.

A crítica de Libâneo (2006, p. 222) à Resolução CNE/CP n. 1/2006 parece pertinente também para a documentação internacional estudada, pois

Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho

necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade.

Dessa forma, tanto nas DCNP, quanto na documentação das OM, praticamente todas as atividades da escola e dos profissionais da educação tornam-se função do professor e campo da gestão – inclusive a pesquisa. Nessa direção, Evangelista (2010c, p. 11) assinala que

o Licenciado em Pedagogia foi transformado em um profissional multifuncional, polivalente, sem designação exata, capaz de atuar em diferentes posições no tabuleiro educacional. Como propõe a Rede Kipus, operou-se uma reconversão tanto em suas funções anteriores quanto em seu espectro de ação.

Essas características do professor apontadas por Evangelista convergem para a reconversão docente, tendo o CPe como exemplo de sua efetivação. Concordamos com a autora que o que subjaz a esse projeto de formação de professores é “um imenso e nefasto processo de racionalização dos problemas sociais e econômicos em que se destaca a educação como responsável e o professor como seu agente” (EVANGELISTA, 2010c, p. 11).

Quanto à pesquisa¹²⁷, Hernández (1999, p. 21) indica que: *El maestro contemporáneo debe ser un investigador*. Em muitos dos documentos coletados a pesquisa aparece como investigação e como atribuição do professor. A título de exemplo, temos o posicionamento da UNESCO (2006, p. 50; 51) para a transformação da formação docente:

- *Avanzar hacia un enfoque de formación basada en competencias más que en conocimientos [...];*
 - *Plantear una nueva conceptualización de las prácticas y reforzar su papel dentro del currículo [...];*
 - *Fomentar la investigación en la formación*

¹²⁷ Relembramos que a pesquisa na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2; 3) é mencionada como parte da gestão e apresentada como “Artigo 4º, Parágrafo único [...] III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” e Artigo 5º “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”.

inicial de docentes como una manera de reorientar la reflexión y la mejora de la docencia. [...]; - Superar la separación en disciplinas mediante un enfoque transdisciplinar en el que profesores de diferentes especialidades trabajen conjuntamente en torno a proyectos de trabajo multidisciplinares [...]; - Combinar una formación generalista de base, con una especialización final; - Convertir los centros de formación docente en organizaciones que aprenden [...]; - Aprovechar las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación para flexibilizar la oferta de tal forma que sea adaptada a las necesidades de los Estudiantes [...].

O professor deve ser um investigador, um pesquisador da sua prática e dos problemas que nela aparecem para poder gerenciá-los. Tanto nas DCNP quanto para intelectuais de OM, a pesquisa e a produção de conhecimento pelos professores é direcionada no viés pragmático. Entendemos que nas DCNP a pesquisa torna-se um recurso do professor para “‘produção de resultados’, ‘aplicação’, ‘uso’, ‘solução’, entre outras formulações reducionistas” (EVANGELISTA, 2010c, p. 10). Maués (2003a, p.101), contrapondo-se a essa perspectiva presente nas políticas educacionais, alerta que “[...] o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano”. A subordinação da pesquisa à gestão nas DCNP é explicada e criticada por Evangelista (2008, p. 559):

Nas DCNP a produção do conhecimento é posta como estratégia de gerenciamento da escola e do sistema de ensino, podendo servir à solução de problemas estritamente educativos ou à proposição de políticas educacionais. Esse viés fortemente pragmático conduz a uma confusa relação entre a formação do intelectual com independência relativamente ao Estado e a formação de um intelectual que tem no Estado um de seus interlocutores privilegiados.

Complementarmente, Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 191) alertam que “a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades;

ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas”. Nas DCNP percebemos um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da docência quanto o da gestão. Ou seja, de um lado, alarga-se a docência e a gestão, pois além de acoplá-las, adicionam-se outras demandas para elas. De outro, como consequência, temos a restrição da concepção de docência, gestão e pesquisa; a formação numa perspectiva prática e utilitarista e o incurrimento do tempo de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso.

Se colocada a pesquisa em prática como indicada na Resolução (BRASIL, 2006b) ou na documentação das OM perde-se um importante espaço de análise crítica e de produção de conhecimento ou, ainda, um importante recurso que pode contribuir para “contrainternalização” da lógica capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 56).

Como exposto por Evangelista e Triches (2008, p. 1) a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b)

faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em Pedagogia, docente que atuará na docência em sentido amplo, na gestão e na pesquisa. Certamente não se pode elidir o fato de que o seu sentido articula-se organicamente à reforma do Estado no Brasil, à política neoliberal e às demandas do mundo do trabalho. A reforma no CPe, Resolução 1/2006, representa um processo de reconversão.

Evangelista (2010c, p. 2) explica que a reconversão “originariamente é utilizada em relação às mudanças sociais, políticas e econômicas derivadas da reestruturação capitalista – ou reconversão produtiva – que resultaram em mecanismos de adaptação do trabalhador ao novo ordenamento”. Como na educação essas mudanças e adaptações têm ocorrido intensamente nos últimos anos, especialmente com os professores, a autora entende que estamos diante de uma reconversão profissional que tem por objetivo adequá-los e prepará-los para o projeto educacional em curso.

Em resumo, a pesquisa, a avaliação, a responsabilização¹²⁸ pelo processo educativo e pelos resultados de aprendizagem e a autonomia

¹²⁸ Exemplo claro da responsabilização sobre o professor formado no CPe está no Artigo 5º, “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.” (BRASIL, 2006b, p. 3)

são postas como componentes da gestão nas duas documentações, expressando a amplitude da gestão, assim como da docência. A produção do conhecimento fica subsumida à gestão. Ou seja, o professor como gestor deverá atuar na gestão da escola, do ensino, da aprendizagem, da prática e na gestão da sua própria formação.

5.4 DENOMINAÇÃO PROFISSIONAL E ALARGAMENTO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA

Nas DCNP encontramos a definição do profissional formado no CPe como aquele que é licenciado em Pedagogia, professor, docente, profissional da educação e deve “atuar como agente intercultural” (BRASIL, 2006b, p. 1; 3; 6). Acrescenta-se a essas, a de gestor, que apesar de não ser citada dessa forma na Resolução, está fortemente presente, conforme discutido. Não encontramos no texto das DCNP as denominações de pedagogo, educador, mestre ou pesquisador.

Diversas vezes nos deparamos na documentação coligida com o professor sendo chamado de: *mediador y facilitador* (UNESCO, 2000, p. 67); *provocador y facilitador de aprendizajes* (TORRES, 1996a, p. 39); “mediadores entre tecnologia e estudantes” (BOMENY, 2000, p.26); *El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, tradicionales* (TEDESCO; FANFANI, 2002, p. 13).

Nas DCNP não encontramos a identificação do professor como mediador, facilitador, mobilizador ou provocador. A passagem que mais nos aproxima dessa tendência é: “promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;” (BRASIL, 2006b, p. 2). Outras ações que o formado no CPe deve fazer são: “atuar com ética”, “compreender, cuidar e educar crianças”, “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens”, “trabalhar, em espaços escolares e não escolares”, “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades”, “ensinar”, “relacionar as linguagens dos meios de comunicação”, “identificar problemas socioculturais e educacionais”, “demonstrar consciência da diversidade”, “desenvolver trabalho em equipe”, “participar da gestão”, “realizar pesquisas”, “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” e “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares” (BRASIL, 2006b, p. 2; 3).

O professor formado no CPe, após 2006, em tese se parece com o ideal de “educador” promovido pela UNESCO (1996):

Características que requiere el educador del Siglo XXI: • capacidad para aprender continuamente; • pensamiento abstracto y sistemático; • visión integral de la sociedad y del mundo; • una profunda formación humanista y de ética del desarrollo; • compromiso en un esfuerzo continuo de superación; • capacidad de actuar en la sociedad de que forman parte; • capacidad para mejorar e innovar las condiciones de vida y de trabajo; • con iniciativa para la experimentación y la auto y mutua reflexión; • con valores de colaboración y responsabilidad cívica, productividad y calidad; • capacidad de entender las trascendencias de los propios actos; • competente para desempeñarse como profesional, como ciudadano y como persona; • capacidad para convertirse en auténtico agente de cambio; • conciencia del papel que cada uno desempeña como parte de una estructura productiva, de una familia y de una comunidad. (DORYAN; BADILLA; CHAVARRÍA apud UNESCO, 1996, p. 42)

Esse perfil de professor, em curso na ALC, pode ser encontrado em Torres (2001a, p. 7) *Un 'buen docente', dispuesto a aceptar para sí los desafíos de un nuevo rol, más profesional, creativo y autónomo, y a aprovechar las tecnologías tanto para la enseñanza como para su propio aprendizaje permanente;* e em Verdugo (1996, p. 70): *un educador que ejerza un rol específico y estable en el tiempo dentro del sistema, pero que asimismo, esté preparado para enfrentar con flexibilidad la adaptación a nuevos y alternativos papeles y funciones profesionales.*

Analisando as competências desenhadas nas políticas de formação docente no Brasil, inclusive as das DCNP, Aguiar (2010, p. 12) afirma que

Com base na concepção de professor reflexivo que reflète sobre a prática a partir da própria prática, presente em todas as diretrizes curriculares, significa dizer que nesse modelo o conhecimento que dá fundamento, direção,

conteúdo ao “aprender a ser um docente e pedagogo” é o conhecimento tácito (resultante da experiência no trabalho) e, como é um conhecimento restrito as formas de fazer, está destituído de sistematização teórica.

Para Maués (2006, p. 2), a formação de professores no Brasil, desde a década de 1990, “aponta para a flexibilização, tornando-a mais aligeirada em relação à duração, aos conteúdos, ao *locus* desta formação, a partir de legislação específica”. A Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) representa um exemplo dessa perspectiva que tem caracterizado uma reconversão profissional, mais especificadamente via alargamento do conceito de docência (EVANGELISTA, 2006; 2008; 2010a, 2010b). Apesar de não se referir à reconversão, mas na mesma linha de pensamento, Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 6) criticam as DCNP, pois

A gama de possibilidade aberta pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta [...]. Define-se *exclusivamente o pedagogo como professor*, limitando as qualificações profissionais [...]. A concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, assumindo tal amplitude que resultou descaracterizada. [...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria* [...] evidenciando o caráter instrumental da formação. [itálico no original]

Na compreensão de Libâneo e Pimenta (2002, p. 22),

O curso de pedagogia (vai) adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que propõe a formação técnica de educação e formação de professores, consolidando o privilegiamento das dimensões metodológicas e organizacional em detrimento das dimensões filosóficas, epistemológicas e

científicas. [...] a pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino.

Conforme preconizado nessa dissertação, o profissional formado no CPe não é apenas professor. A docência e a gestão como partes da formação do licenciado em Pedagogia expressam um alargamento da docência (TRICHES, 2006, 2007; VIEIRA, 2007; EVANGELISTA, 2006, 2008, 2010a, 2010b); uma reconversão docente (EVANGELISTA, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2010c; EVANGELISTA; TRICHES, 2008) e uma inespecífica denominação formado no curso. Essas indicações convergem para o *superprofessor*. Os elementos que nos levam a fazer tais afirmações estão na própria Resolução e na documentação das OM, entre eles, em Tedesco e Fanfani (2002, p. 16; 17):

Su actividad [do docente] es cada día más relaciona y la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc. se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional. [...] Entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo.

Também em Torres (2001a, p. 24) encontramos esse debate:

La profesionalización docente no es un movimiento de recuperación de un estatus y un prestigio perdidos, sino un movimiento hacia adelante, de construcción de una nueva identidad. Construir esa nueva identidad y ese nuevo rol requiere trabajar no sólo con los docentes sino con el conjunto de la sociedad pues esa nueva identidad, como se ha dicho, es inseparable de la construcción de un nuevo modelo educativo y de la superación del existente.

O alargamento do conceito de docência também é assinalado e defendido por Bomeny (2000, p. 19): “Agora, o desafio é de fato maior, porque lidamos com um sistema muito mais complexo, ampliado em suas funções e em seu público. Esta ampliação é irreversível [...]”; em Tedesco e Fanfani (2002, p. 19): *En verdad, la escuela es una institución multifuncional y cada vez se esperan más cosas de la escuela y los maestros*; e em Bar (1999, p. 13): o novo professor deve se pautar em atitude *democratica, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos; principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores* (BAR, 1999, p. 13).

Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) asseveram que essa tendência de alargamento inicia-se nos anos 1990, quando

a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar voo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação.¹²⁹

Para Vieira (2007, p. 103), “o processo de alargamento das funções docentes é resultado da política nacional, que visa a uma reestruturação do trabalho pedagógico e com isso precisa adaptar os docentes para desempenhar novas funções”. (VIEIRA, 2007, p. 103). Segundo Evangelista (2010a, p. 15; 16), as DCNP

pelo alargamento das funções docentes, reconvert[em] o professor ampliando seu escopo de atuação e afirmando seu caráter polivalente: docente, gestor, pesquisador.[...] De qualquer modo, o professor é considerado absolutamente

¹²⁹ No caso das DCNP, acreditamos que a orientação subjetiva ao profissional formado neste curso seja de que ultrapasse “os muros escolares”, ou seja, há espaços não escolares que demandam esse profissional.

necessário: mal preparado, torna-se um obstáculo; pouco monitorado, constitui um perigo; bem formado – reconvertido – adere ao programa de reforma e o implementa.

Confirma-se a centralidade da docência alargada e da perspectiva pragmática do CPe. A docência definindo-se a ação do profissional formado no curso. O conceito indica a constituição da docência como “ação”, como prática profissional – não só de sala de aula – articulada a uma perspectiva de pesquisa vocacionada à resolução de problemas apresentados pela prática pedagógica e pensados nos moldes da busca de “bons” resultados escolares. Predomina nas DCNP a ênfase no controle dos resultados – tendência também demonstrada no capítulo anterior, principalmente via lógica das competências (BAR, 1999; VAILLANT, 2003; REGO; MELLO; 2002; UNESCO; CONSED, 2007; UNESCO; PRELAC, 2004, 2007; UNESCO, 2006, 2002; TORRES, 1996a, 1998, 2001a; TEDESCO; FANFANI, 2002).

Nesse aspecto, defrontamo-nos com uma outra contradição nas DCNP: o curso configura-se como licenciatura, mas a tarefa de ensino aparece em segundo plano ou seguida de tantas outras que diluem seu sentido.

Para nós, a Ilustração 1 (QUINO, 2001) sintetiza bem o perfil do *superprofessor* presente nas DCNP e nas OM.

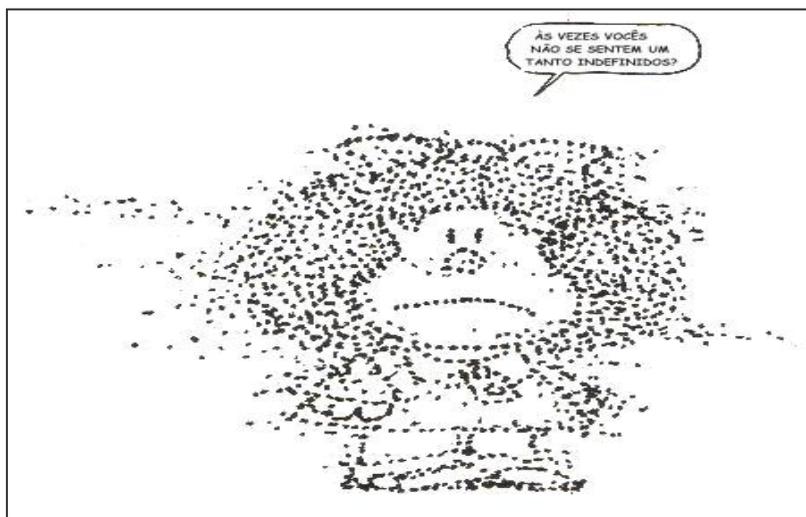


Ilustração 1 – Representação síntese do perfil do*superprofessor* nas DCNP e na documentação das OM

Fonte: Personagem de quadrinhos Mafalda (QUINO, 2001)

Em analogia, poderíamos dizer que cada pontinho da imagem representa uma função, tarefa, campo de atuação, conhecimentos do *superprofessor*. O projeto de formação de professores em andamento na ALC, e expresso na Resolução tem por características: o alargamento do conceito de docência; a responsabilização dos professores pela educação, pela reforma e por sua profissionalização; a gestão da escola, dos problemas e da sua formação; a pesquisa como recurso da gestão para resolver os desafios apresentados na prática profissional. A ênfase desse projeto está: na aprendizagem; nos conteúdos aplicáveis e úteis; nas competências; na educação inclusiva ou na educação para a tolerância. Professores e alunos são objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos dessa reforma tendo em vista a constituição de um sujeito adaptado, competente e flexível. Esse projeto faz parte da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES et al., 2005, 2010) que, ao fim, contribui ainda mais para a alienação dos sujeitos para que “em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital dev[a] permanecer sempre *incontestável*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Confirmamos nossa hipótese de que vários elementos da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) convergem com os propostos pelas OM aqui estudadas. Como foi aventado, entre os paralelos estabelecidos estão os conteúdos da formação, a noção de competência profissional, os campos de atuação, a configuração da gestão e da pesquisa, a ênfase na prática, na aprendizagem, nos alunos, na educação para a tolerância e na avaliação. Certamente, essa junção corrobora a constituição do alargamento do conceito de docência¹³⁰ – nas DCNP uma constatação e nas OM uma indicação. Dessa forma, elementos da proposta de formação de professores liderada pelos intelectuais das OM – UNESCO, OEI, PREAL – estão presentes na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b).

Nesse sentido, ao construirmos a noção de um *superprofessor* e teorizarmos acerca da sua condição de objeto e de instrumento da reforma, simultaneamente, queremos assinalar que as estratégias

¹³⁰ Uma questão que pode ser levantada quanto a esse aspecto – docência alargada – refere-se à intesificação do trabalho docente. A docência alargada, aqui compreendida como alargamento das funções, pode trazer por consequência uma forma de intensificação e precarização do trabalho docente.

desencadeadas pelas OM e incorporadas à produção nacional redonda na luta pela supressão do professor como sujeito histórico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução desta dissertação mostramos que no processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia havia em litígio junto ao CNE grupos e propostas de CPe diferentes. O resultado dessa disputa gerou a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) que contempla, quase na totalidade, as proposições da ANFOPE. O CPe, a partir de 2006, foi reconhecido como *locus* por excelência de formação de professores para atuar na EI e nos AIEF no Brasil. Por essa Resolução o docente a ser formado terá que estar preparado para inúmeras funções e para atender grupos e interesses distintos. As DCNP caracterizam-se por imprecisões que colocam em questão, entre outras, a concepção de Pedagogia, a denominação do profissional egresso desse curso e o conceito de docência.

Como referido, nosso percurso de pesquisa e estudos permitiu que levantássemos a hipótese de que conceitos presentes nas DCNP poderiam ser oriundos de Organizações Multilaterais, expressando determinações internacionais.

Uma das primeiras questões levantadas diz respeito ao conceito de docência nas DCNP. Na Introdução discutimos essa problemática evidenciando que docência corresponde a uma concepção alargada, à “ação educativa e [ao] processo pedagógico metódico e intencional” (BRASIL, 2006b, p.1), não restrito ao professor em sala de aula. A ela se agregam outras funções e campos de atuação que configuram um profissional polivalente e flexível ao agrado das demandas do setor produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; OLIVEIRA, 2005; LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005). O novo docente tem como uma de suas funções a “participação na organização e [na] gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando [...]”, como parte da gestão, a produção de conhecimento direcionada à “pesquisa, [à] análise e [à] aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006b, p. 2). Dessa forma, indicamos que nas DCNP dois eixos são centrais: docência e gestão, responsabilidades de um mesmo profissional que, entretanto, não será pedagogo. A pesquisa é colocada como recurso da gestão, ficando, portanto, a ela subsumida.

Entendemos que na Resolução há dois movimentos imbricados, sendo um de *alargamento* e outro de *restrição*. O alargamento acontece na definição de docência e de gestão, nas funções a elas vinculadas, nos campos de atuação e nas competências esperadas do professor. A *restrição* – e, por consequência, a fragilização – ocorre na concepção de produção do conhecimento, reduzido à resolução de problemas apresentados na e pela escola, portanto, pragmática. Outra restrição, tão importante quanto a anterior, articula-se ao pouco tempo para a formação desse profissional, pois, com um espectro amplo de conteúdos e competências colocado como necessário à formação. De outro lado, a restrição se estende às possibilidades de verticalizações e estudos mais teóricos tendo em vista que a pesquisa não é concernente à produção de conhecimento como reflexão sobre a problemática educacional, que inclui a escola, mas extrapola os seus limites.

O exame da produção acadêmica da área, no segundo capítulo, possibilitou verificar o que vem sendo produzido sobre a relação entre CPe e OM. Identificamos que há um consenso na área sobre a influência de OM na definição dos rumos das políticas educacionais no país, inclusive sobre a formação de professores. Contudo, poucos foram os estudos que se debruçaram sobre a documentação produzida ou vinculada a essas organizações. Dos 28 textos estudados, apenas quatro estabeleceram relação direta entre as DCNP e as OM, sendo que o elemento comum nesses textos foi a ênfase na prática por seus autores.

Entre os pesquisadores brasileiros, os conceitos citados como de origem ou concepção de OM foram: descentralização, gestão, governabilidade, gerencialismo, empregabilidade, pragmatismo, flexibilização, qualidade total, reforma curricular, avaliação, competência, polivalência, eficiência, eficácia, autonomia, formação continuada, certificação, avaliação de desempenho, inclusão, entre outros. As organizações mais citadas como responsáveis por essas políticas foram: BM, FMI e UNESCO.

Outro elemento que consideramos importante foi a recorrência frequente aos mesmos pesquisadores para tratar do CPe, da formação de professores e da influência de OM nos rumos das políticas de formação docente, destacando-se as intelectuais da ANFOPE – Helena Costa Lopes de Freitas, Iria Brzezinski, Márcia Ângela de Aguiar e Leda Scheibe – e Rosa Maria Torres – intelectual da UNESCO.

Assim como denunciado pelos autores nas produções acadêmicas, nossa pesquisa possibilitou identificar que há um consenso na América Latina e no Caribe em torno das políticas educacionais e da formação de professores. O consenso político posto é o do neoliberalismo da Terceira

Via (NEVES et al., 2010) em que os Estados se renovam e assumem a função de um “novo Estado democrático”, forte, gerenciador, avaliador e necessário para “administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma ‘sociedade de bem-estar’ (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade, a partir de uma arena social e política mais ampla” (MARTINS et al., 2010, p. 143). O Estado assume determinadas funções e compartilha outras, principalmente aquelas ligadas às políticas sociais, “fazendo surgir uma sociedade descentralizada e pluralista, na qual, além de um retorno ao indivíduo e à responsabilidade individual, as organizações também precisariam assumir a responsabilidade social, por meio da cooperação em vez da competição” (MARTINS et al., 2010, p. 112). O que nos pareceu evidente é que a UNESCO, a OEI, o PREAL – organizações das quais estudamos os documentos –, bem como os intelectuais dessas organizações, os governos, os Ministérios de Educação e os intelectuais dos países da América Latina e Caribe têm defendido a mesma política para toda a região, com diferenças, com o intuito de amenizar os efeitos perversos do capital, humanizando-o. Para se fazer isso, duas estratégias se destacam. Por um lado, busca-se disseminar o lema da responsabilidade social ou “todos pela educação”. De outro, almeja-se responsabilizar a escola e os professores pelas mudanças necessárias na educação.

Nossa investigação corroborou para a identificação da adesão de alguns pesquisadores ao projeto de humanização da educação liderado, principalmente, pela UNESCO, mas também defendido pela OEI e pelo PREAL. Pelo exposto, confirma-se a “agenda globalmente estruturada para educação” (DALE, 2004), no nosso caso, voltada aos professores, cuja meta principal é a de incluí-los na reforma, transformando-os em protagonistas e responsáveis pelas mudanças, ou seja, “reconvertendo-os” (EVANGELISTA, 2007, 2010a, 2010c) em *professores-instrumentos* da reforma.

Nessa “agenda globalmente estruturada para educação” (DALE, 2004), o Brasil teve um papel ativo na disseminação das diretrizes lideradas por OM – conforme balizado nos terceiro e quarto capítulos. Entre os motivos que nos levam a tal afirmação estão: a) o Brasil colocou em prática as diretrizes oriundas de OM conseguindo consenso no país, ademais de ser citado por intelectuais de OM como exemplo exitoso de avanços na educação, especialmente no que tange às políticas da década de 1990; b) o Brasil aderiu à agenda organizando e realizando eventos e documentos em parcerias com essas organizações para disseminar o ideário da reforma na formação dos professores; c)

intelectuais brasileiros assumem posição de consultores e defensores dessas organizações e de suas diretrizes – casos de Guiomar Namó de Mello, Ana Luiza Machado e Helena Bomeny.

Assinalamos que a documentação analisada, vinculada à UNESCO, à OEI e ao PREAL, apresenta um projeto de reforma educacional para ALC na esteira da lógica capitalista neoliberal da Terceira Via (MARTINS, 2009; NEVES et al., 2010). Nessa reforma “todos” se juntam para “resolver os problemas” da sociedade, especialmente, os efeitos da desigualdade, da exclusão e da falta de profissionais preparados para a nova sociedade do conhecimento, da tecnologia de ponta, da informação e da diversidade. As estratégias propostas para realizar as adaptações e mudanças sugerem reformas localizadas em determinados grupos e setores, reformas compensatórias que, como afirma Mészáros (2005, p. 25), “podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve[m] conformar com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*” [itálico no original].

Entre as origens dos problemas educacionais e os obstáculos encontrados pela não aplicação das políticas determinadas desde o início da década de 1990, estão os professores. Constrói-se um discurso em que, contraditoriamente, a origem e a solução para os problemas da sociedade são os mesmos: escola e professores. O professor é, retoricamente, a figura central das orientações emanadas das OM para que as mudanças na educação aconteçam. Conforme exposto, entendemos que na essência dessa política internacional se almeja um professor-*instrumento* para a reforma que, enquanto instrumento, precisa ser constituído como polivalente e flexível, ou seja, segundo nossa perspectiva, um *superprofessor*. Atribuem-se a eles funções e competências que ampliam, fragmentam e colocam em questão sua formação, sua capacidade de organização enquanto categoria profissional e sua identidade – professor, docente, mediador, organizador, facilitador, gestor ou pesquisador. Tais ambiguidades estão presentes nas DCNP.

A documentação das OM coletada indica que as reformas educacionais na ALC ocorreram no campo da gestão, no campo pedagógico, na formação de valores e inclusão – tendo em vista a educação para a tolerância – e na profissionalização dos professores. A educação pode ser considerada de qualidade, na compreensão das OM e de seus intelectuais, quando é eficiente, relevante, prática, flexível, pertinente, respeita os direitos e os interesses dos indivíduos e

desenvolve competências para que os alunos possam produzir em diferentes espaços e resolver problemas. Explica-se essa proposição pela subordinação da educação à economia.

Assim como identificamos nas DCNP uma restrição na formação e na compreensão dos conhecimentos que devem compor a profissionalização dos professores, visualizamos na documentação coletada a mesma restrição, posto que as competências esperadas dos professores são as mesmas que as desejadas para os alunos, num processo de isonomia entre formação e prática docente.

Ademais, constatamos que as denúncias e críticas feitas por muitos pesquisadores brasileiros (OLIVEIRA, 2003; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; EVANGELISTA, 2001; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; MAÚES, 2003a, 2003b; FREITAS, 1998, 1999; MASSON, 2003) quanto aos rumos das políticas da década de 1990 permanecem as mesmas nos anos 2000, ou seja, são muitos os elementos de continuidade das políticas, principalmente das estratégias e dos argumentos discursivos presentes nas diretrizes oriundas de OM em torno da formação de professores.

O consenso em torno do projeto de formação de professores na ALC possui várias características. Entre elas encontramos a) o alargamento do conceito de docência; b) a responsabilização dos professores pela educação, pela reforma e por sua profissionalização, denominada protagonismo docente; c) a importância da gestão como estratégia de gerenciamento da escola, dos problemas e da própria formação dos professores e a pesquisa como recurso da gestão. O novo docente será um profissional polivalente, flexível, inclusivo, tolerante, que aceita os novos desafios, que está em constante e interminável formação e que assume a responsabilidade pelo processo e pelo resultado da ação educativa e pela resolução dos problemas da sociedade. De outra parte, a ênfase desse projeto está a) no aluno; b) na aprendizagem; c) nos conteúdos aplicáveis e úteis; d) nas competências; e) na educação para a tolerância. Esse rol faz parte do projeto educativo da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES et al., 2005, 2010) cuja orientação é a da permanência das relações de exploração e maximização dos lucros, ou seja, para que o capitalismo permaneça incontestável, mesmo que com uma face mais humanitária (MÉSZÁROS, 2005; MAUÉS, 2006; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Do cotejamento entre a documentação das OM e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) concluímos que são muitas as aproximações entre ambas, destacando-se a) concepção de sociedade; b)

ênfase na diversidade na formação docente; c) responsabilidade sobre o professor para que assuma as mudanças na educação, conforme interesse da sociedade capitalista; d) conteúdos da formação; e) noção de competência profissional; f) campos de atuação; g) configuração da gestão e da pesquisa; h) ênfase na prática, na aprendizagem, nos alunos e na avaliação.

Desse modo, tanto o *alargamento* e a *restrição* quanto a constituição do professor-*instrumento* e do *superprofessor* estão presentes nas duas documentações e aproximam-se do risco da “desintelectualização dos professores” (SHIROMA, 2003; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

Levando-se em conta que a) intelectuais da área denunciam a relação direta das políticas educacionais brasileiras com os ditames internacionais; b) intelectuais de OM são usados como referência teórica nas produções de conhecimento no Brasil; c) o Brasil e intelectuais brasileiros assumem posição importante na implementação dessas políticas; d) intelectuais relacionados ao processo de definição das DCNP dialogaram com agências internacionais no mesmo período e que as características do profissional a ser formado do CPe são também defendidas por OM para a formação dos professores na região, podemos considerar que essas são aproximações, diretas e indiretas, entre as OM e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), confirmando-se nossa hipótese de pesquisa e justificando-se a forma de penetração dessas diretrizes internacionais nas políticas locais.

Entretanto, a trajetória de pesquisa não nos permite identificar o grau de aproximação entre OM e entidades representativas dos professores do Brasil, bem como entre suas propostas educativas. Tampouco podemos afirmar se o *superprofessor* está ou não sendo formado nas reformas curriculares das Instituições de Ensino Superior, visto que não as estudamos. Por outro lado, o que demonstramos é que elementos das três propostas – OM, CNE e entidades – estão contempladas nas DCNP e que a tendência é a de que as características desse novo professor tenham sido levadas em conta e estejam sendo difundidas, mesmo sem identificação das origens teóricas dessa proposta.

De nosso ponto de vista, as DCNP oferecem um exemplo da introdução de orientações de OM na constituição de uma política de formação de professores. Tal relação concilia interesses nacionais e cumpre as demandas internacionalmente definidas da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004). O “novo”, reiteradamente colocado, professor, aluno, sociedade, educação, escola,

entre outros, relaciona-se às estratégias encontradas pelo projeto capitalista do qual se origina a reforma educacional na ALC por meio da qual se procura impor novos conteúdos à formação docente. Como referido, as determinações históricas desse projeto residem nas relações capitalistas de produção. O que está em causa é a hegemonia capitalista.

Nesse cenário, que saída temos? Entendemos ser necessário nos fortalecermos, nos unirmos, tomarmos consciência do projeto político de formação de professores e para a educação para que consigamos resistir a essas reformas, pois, como ponderam Shiroma e Evangelista (2007, p. 539),

O esforço dos interesses dominantes em solapar o professor obstáculo nem sempre dá resultados positivos. Obviamente, não se evoca aqui o professor ‘perdido’, no entanto, é possível entrar na luta contra essa lógica que se está implantando nas escolas. Há um professor que não quer morrer. E como proceder? O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais.

A contribuição de Kuenzer (2005, p. 91) também é importante:

É possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação.

Nessa direção, concluímos citando Evangelista (2008, p. 561):
“Em poucas e vitais palavras: é lutar contra ‘a exploração, a opressão, a

dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital –’ tarefa inexoravelmente educacional, ainda que não só”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia C.. Políticas de formação docente: a epistemologia do modelo de formação no Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. In: *VIII Seminário Internacional Red Estrado*, 2010, Lima. Anais do VIII Seminário Internacional Red Estrado. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 1-13.

AGUIAR, Márcia A. S.. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: A reforma educacional brasileira em marcha. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XVII, nº 56, dezembro de 1996, SP: CEDES, 1996.

AGUIAR, Márcia A. S.; MELLO, Márcia M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. In: *Revista Linha Crítica*, v. 11, n. 20, janeiro-junho/2005, Brasília: UnB, 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/poredicao.html>>. Acesso em: 10/fev/2009.

AGUIAR, Márcia A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: *Revista Educação e Sociedade*, out 2006, vol. 27, n. 96, 2006, p.819-842.

AIRES, Ana Maria P. *Políticas de formação inicial para professores do Ensino Fundamental: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UERN*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Grande do Norte: UERN, 2001.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Revista Educação e Pesquisa*, v.28 n.1, jan./jun São Paulo: USP, 2002.

AMORIM, Vilma de S. R.. *A política de formação do professor para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental: diretrizes e impasses*. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UCB, 2007.

ANFOPE; ANPED; CEDES. *A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia*. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação,

visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. 10/set/2004, 2004 (mimeo).

ANFOPE, et al.. *Documento das entidades sobre a Resolução do CNE*. 2005a. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/>>. Acesso em: 10/jun/2006.

ANFOPE; et al.. *Posicionamento Conjunto da ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR*. Contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 07/jul/2005, 2005b (mimeo).

ANFOPE et al.. Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação. *Manifesto de Brasília*. Posicionamento contrário ao Projeto de Resolução do CNE, Brasília, 07 jun. 2005c. (mimeo).

ANFOPE. *Documento Final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13/jul/2010.

ANFOPE. *Documento Final do VII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13/jul/2010.

ANFOPE. *Documento Final do VIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13/jul/2010.

ANFOPE. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1998a. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13/jul/2010.

ANFOPE. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos ANFOPE. Profissionais de Educação. In: *Documento Final do IX Encontro Nacional, Campinas*, 1998b (mimeo).

ANFOPE. *Documento Final do X Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13/jul/2010.

ANFOPE. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Belo Horizonte,

2002. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13/jul/2010.

ANFOPE. *Documento Final do XII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13/jul/2010.

ANFOPE. *Proposta da ANFOPE para a minuta de resolução sobre diretrizes da Pedagogia*. Campinas, 2005. (mimeo).

ANPEd. *Reuniões Anuais*. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 10/mar/2009.

ASSIS, Ana Elisa S. Q.. *Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?*. Dissertação (Mestrado em Educação). SP: PUC/Campinas, 2007.

AVALOS, Beatrice. Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la region de Latinoamerica y del Caribe. In: *Boletim PRELAC*, n. 41, dezembro. 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na6005.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

BANCO Mundial. *Peligro y promesa: la educación superior en los países en desarrollo*. Disponível em: <www.tfhe.net/report/readreport.htm>. Acesso em: 23/out/2009.

BAR, Graciela. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. In: *I Seminário de perfil e estratégia de formação docente*, Lima, Peru, setembro. 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/de/gb.htm>>. Acesso em: 20/abr/2010.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARROS, Maria das Graças B.. *Curso de Pedagogia UFMA/Imperatriz: nuances da formação do gestor educacional*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2007.

BISSOLI DA SILVA, Carmem S. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. SP: Cortez, 2002, p. 129-152.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: uma história de busca de afirmação de identidade*. 1998. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1998.

BISSOLI DA SILVA, Carmen S. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. Marília/SP, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1151124791266.doc>. Acesso em: 12/mar/2009.

BLANCO, Rosa. Os docentes e o desenvolvimento de escolas inclusivas. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho. 2005. Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/fev/2010.

BOMENY, Helena. O Seminário OREALC/UNESCO sobre o Futuro da Educação na América Latina e Caribe. *Relatório de evento da UNESCO*. RJ: Fundação Getúlio Vargas; PREAL(BR), 2000. Disponível em: <<http://br.search.yahoo.com/search?p=O+Semin%C3%A1rio+OREALC%2FUNESCO+sobre+o+Futuro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+na+Am%C3%A9rica+Latina+e+Caribe&ei=utf-8&fr=chr-yie8>>. Acesso em: 10/fev/2010.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931*. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: MEC, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em 20/set/2010.

BRASIL. *Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939*. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 12/fev/2010.

BRASIL; CNE. *Parecer n. 251 de 1962*. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.11, p.59-65, 1962.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 20/set/2010.

BRASIL; CNE. *Parecer n. 252 de 1969*. Estudos pedagógicos superiores, mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta. n.100, p.101-117, 1969.

BRASIL; Conselho Federal de Educação. *Indicação CFE nº 67*. Estudos Superiores de Educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 02/09/1975a. In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL; Conselho Federal de Educação. *Indicação CFE n. 68*. A formação pedagógica das licenciaturas. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 04/12/1975b. In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL; Conselho Federal de Educação. *Indicação CFE n. 70*. O preparo dos especialistas em educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 29/01/1976a In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL; Conselho Federal de Educação. *Indicação CFE n. 71*. A formação de professores para a educação especial. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 12/02/1976b. In: CHAGAS, Valnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRASIL; Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documento, nº 100, 1969b. p. 113-117.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 12/fev/2010.

BRASIL. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. D.O.U. de 25.11.1995. Brasília, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17/jul/2003.

BRASIL; CNE. *Resolução n. 2 de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: 05/out/2009.

BRASIL; SESU; MEC. *Edital n. 4 de 10 de dezembro de 1997*. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC. Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da União, 15 jul. 1997, 1997b.

BRASIL; MEC. *Portaria n. 146, de 10 de março de 1998*. Designa professores para integrarem Comissões de Especialistas. Brasília: MEC, Documenta (438), p. 79, 1998.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP no 053/1999, de 28 de janeiro de 1999a*. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>>. Acesso em: novembro, 2009.

BRASIL; CNE. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1 de 20 de setembro de 1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei n. 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei n. 4.024/61, com a redação dada pela Lei n. 9.131/95. Brasília: CNE, 1999a.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE n. 115/1999, de 10 de agosto de 1999*. Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, 06 set. 1999b.

BRASIL; Congresso Nacional. *Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: CN, 1999b.

BRASIL; MEC. *Portaria n. 647, de 24 de maio de 2000*. Designa membros titulares e respectivos suplentes da Comissão Nacional de Formação de Professores. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 23/jan/2009.

BRASIL; CNE. *Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 8/ago/2000, 2000a.

BRASIL; MEC. *Portaria n. 1.518, de 16 de junho de 2000*. Designa membros das Comissões de Especialistas de Ensino. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2006.

BRASIL; CNE. *Mobilização nacional pela nova educação básica uma consulta à sociedade*. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Mob.pdf>> Acesso em: 24/ago/2010.

BRASIL; CNE. *Parecer n. 28 de 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>> Acesso em: 24/out/2009.

BRASIL; CNE; CEB. *Parecer n. CNE/CES 133*, de 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, Brasília, 8/ago/2001, 2001.

BRASIL; CNE. *Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10/jun/2009.

BRASIL; CNE. *Resolução n. 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10/jun/2009.

BRASIL; MEC. *Portaria CNE/CP n. 4, de 3 de julho de 2002*. Institui Comissão com a finalidade de estabelecer diretrizes para a formação de professores para a educação básica. 2002c.

BRASIL; CNE. *Parecer CNE/CES 67/2003*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação. Aprovado em 11 de março de 2003. Brasília: CES/MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10/jun/2010.

BRASIL; CNE. *Projeto de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 18ª versão*. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, 12 de setembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 20ª versão*. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, 04 de outubro de 2005. Brasília: CNE, 2005c.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 22ª versão*. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, novembro de 2005. Brasília: CNE, 2005d.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer Penúltima versão com vistas para última*. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, 21 de novembro de 2005. Brasília: CNE, 2005e.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer última versão em vias de aprovação*. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005f.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 5/2005*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005g.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 3/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006a.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL; MEC. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7/02/2006, 2006c.

BRASIL; CNE. *Minuta de Decreto*. Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. Brasília: CNE; CAPES, 2008. (mimeo).

BRASIL; MEC. *El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48ª Sessão da Conferência Internacional de Educação, Genebra, Suíça, de 25 a 28 de novembro. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_s_p.pdf>. Acesso em: 20/set/2010.

BRASIL; MEC. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DOU, 2009a.

BRASIL; CAPES. *Banco de teses e dissertações*. 2009a. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 23/jan/2009.

BRASIL; CAPES. *PERIÓDICOS CAPES*. 2009b. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>>. Acesso em: 28/fev/2009.

BRASIL; INEP. *Thesaurus brasileiro de Educação*. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/default.htm>>. Acesso em: 20/out/09.

BRASIL; MEC. *Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em 19/jun/2010.

BRASIL; MEC. *Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm#art1>. Acesso em: 19/jun/2010.

BRASIL. *Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010*. Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: MEC, 2010.

BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, Jan-Abr, Chile: OEI, 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/oeivirt/rie19a01.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

BRZEZINSKI, Iria. *A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE*. In: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 22, n.2, jul./dez. 1996. p. 109-130.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez, 2008.

CADERNOS de Pesquisa. 2009a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial/ing_pt/pid_0100-1574/nrm_iso>. Acesso em: 19/jul/2009.

CADERNOS CEDES. 2009b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/cad_exemplares.htm> Acesso em: 10/jul/2009.

CAMARGO, Arlete M. M.. *Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as Séries Iniciais: o caso do Pará*. Tese (Doutorado em Educação). MG: UFMG, 2004.

CAMPOS, Rosânia. *Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América latina e suas repercussões no contexto nacional*. 2008. Texto apresentado na banca de defesa de Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Roselane F.. Construindo o professor competente. In: 25 *Reunião Anual da ANPED*, 2002, Caxambu/MG. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED (CD-ROM), 2002. v. Único. p. 1-18.

CAMPOS, Roselane F.. Formação por competências e a reforma da formação de professores. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 1-13, 2004.

CARMONA, Márcia S.. *A “competência” do educador segunda a concepção do Curso de Pedagogia face a LDB: um estudo crítico*. 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2002.

CARNEIRO, Roberto. Educação 2000 sobre conhecimento e aprendizagem para o novo milênio. In: *Revista PRELAC*, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>> Acesso em: 10/jan/2010.

CARNEIRO, Roberto. Sentidos, currículo e docentes. In: *Revista PRELAC*, n. 2, dezembro. 2006. Disponível em: <<http://www.oei.es/org37.htm>>. Acesso em: 29/jan/2010.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto/2001, Campinas: CEDES, 2001. p. 67-83.

CEEP. *Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/diretrizes99>>. Acesso em: 5/mai/2009.

CNPQ. *Diretório do Grupo de Pesquisa no Brasil*. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. Acesso em: 3/dez/2008.

COMITÊ, Pró-Formação do Educador. *Documento Final do I Encontro Nacional*, Belo Horizonte, 1983. (mimeo).

CONARCFE. *I Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. São Paulo, jul. 1984a. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: 4/jul/2009.

CONARCFE. *II Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. Niterói, out., 1984b. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 4/jul/2009.

CONARCFE. *III Encontro de Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*. Campinas, mai. 1985. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 4/jul/2009.

CONARCFE. *Documento Final do II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, 1986. (mimeo).

CONARCFE. *Documento Final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, jul., 1989. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 4/jul/2009.

CONARCFE. *Documento Final do V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, jul., 1990. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 1/jul/2009.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Mª W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 11-13.

CRUZ, Giseli Barreto da. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, Campinas/SP:

CEDES, 2004. p. 423-460. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19/set/2010.

DE MARI, Cezar Luiz. “*Sociedade do Conhecimento*” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2000.

DICIONÁRIO do pensamento marxista. Editor Tom Bottomore. [tradução, Waltensir Dutra; Antônio Moreira Guimarães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DULLIUS, Vera Fátima. *Política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: canário da oferta e estimativa da demanda no Rio Grande do Sul (1996-2006)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. Entrevista. In: *Revista Veja*. 26 de novembro de 2008, SP: Abril, 2008.

DURLI, Zenilde. *O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antonio B. de; VIRIATO, Edaguimar O. (Org.). *Política educacional e qualificação docente*. 1 ed. Cascavel/PR: Assoeste, 2001, p. 13-30.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em Disputa*. Reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto de pesquisa PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006 (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. Almas em Disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação. *Relatório de pesquisa PQ/CNPq 2007-2010. Florianópolis: EED/UFSC, 2010a* (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009b. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 29/abril/2010.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. In: *Perspectiva* (UFSC), v. 26, p. 551-570, 2008a.

EVANGELISTA, Olinda. Curso de Pedagogia: projetos em disputa. *Projeto de pesquisa PIBIC/UFSC*, Florianópolis: UFSC, 2005 (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. O Governo Lula e a política de formação docente. *Projeto de Pesquisa PQ/CNPq 2010-2013. Florianópolis: EED/UFSC, 2010b* (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: *VIII Seminário Internacional Red Estrado*, 2010, Lima. Anais do VIII Seminário Internacional Red Estrado. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010c. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda. REDE KIPUS E RECONVERSÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. In: *Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*, 2009, Cascavel PR. Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel PR: UNIOESTE, 2009a. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda. Rede Kipus e Reconversão docente. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE*, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Trajetória e processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008b. v. 1.

EVANGELISTA, Olinda; LIMA, Silvia. *Fernando de Azevedo. Sociólogo e educador*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008c.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Política de formação docente no Brasil: o curso de Pedagogia. In: *3º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*, 2007, Cascavel. Anais do 3º

Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: *VII Seminário REDESTRADO Nuevas Regulaciones en América Latina*, 2008, Buenos Aires. Anais (CD ROM) VII Seminário REDESTRADO. Buenos Aires: AGENCIA; UBA, 2008a.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: *VII ANPEd Sul*, 2008, Itajaí/SC. (CD ROM): Anais da VII ANPED Sul. Itajaí/SC: UNIVALI, 2008b.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. In: *IV Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares*, 2008, Florianópolis. Anais do IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, 2008c.

ExNEPE. *Manifesto de Repúdio ao CNE pela aprovação do Parecer 5/2005*, 2005. (Mimeo).

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, M^a Teresa C.. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M^a W. (org). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FANFANI, Emilio Tenti. Algumas dimensões da profissionalização dos docentes. In: *Revista PRELAC*; Ano 1, n. 0, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>. Acesso em: 10/jan/2010.

FENERSE *et al.* *Carta aberta*. SP, 2005 (mimeo).

FERREIRA, Naura S. C.. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FIRMINO, Luciano Júlio. *O currículo do Curso de Pedagogia em movimento; como se formam pedagogos na UCG?*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UCG, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papyrus, 2003, 144p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, S. G.. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 63-97, 2007.

FREITAS, Helena C. L. de. Políticas Educacionais Atuais de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para o curso de Pedagogia. In: *Motrivivência*, Editora da UFSC, v. 11, 1998.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 17- 44, dez. 1999.

FREITAS, Helena C. L. de. As diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica. In: *Pucviva*, São Paulo - PUC-SP, n. 13, p. 01-04, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, V.23 n.80, Campinas/SP: CEDES, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S01017330200208000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23/ago/2009.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 29/abr/2009.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 29/abr/2009.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: *PREAL n. 15*. 1999. Disponível em: <http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balan ce_gajardo_portugues.pdf>. Acesso em: 15/jan/2010.

GARCIA, Rosalba Maria C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 12, n. 3, Marília, Set-Dez, 2006.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R. Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos. *Relatório Final: Pedagogia*. V. 1. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/destaque/form ProfEnsinoFundamental/index.html>>. Acesso em: 10/out/2009.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 45-60.

GOMES, Valdemarin Coelho. *Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, Claudia. El papel del maestro en la reforma educativa. In: *Boletim PRELAC*, n. 41, dezembro. 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na6005.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. In: *II Seminário de perfil e estratégia de formação docente*, San Salvador: OEI, dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/de/cah.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

HISTEDBR, *Revista HISTEDBR On-line*. 2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/edicanter.html>>. Acesso em: 12/jan/2009.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos*. O Breve século XX (1914-1991). 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOSTINS, Regina C. L.. O ensino superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas diretrizes para o Curso de Pedagogia. In: *Reunião Anual da ANPED*, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e Educação; novas regulações?. Pernambuco: ANPED, 2009. p. 1-16.

IANNI, Octávio. Estado, Sociedade e Classe. In: IANNI, O. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 59-71).

IANNI, Octávio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 27-34.

JOMTIEM, *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Plano de Ação Para Atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acessado em: 17/ago/2010.

KIEHN, Moema H. K. A.. *A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE/CED, Florianópolis: UFSC, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M.. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, v.20, n. 68/especial, 1999.

KUENZER, Acácia Z.. Exclusão includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 77-96.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Novas subjetividades, currículos, docência*

e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185-212.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Mª W. (org). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.11-22.

LELLA, Cayetano de. Modelos y tendencias de la formación docente. In: *I Seminário de perfil e estratégia de formação docente*. Organização da OEI. Lima, Peru, setembro, 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/cayetano.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G.. Formação de profissionais da educação - Visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Revista Educação e Sociedade*, Goiânia-GO, p. 237-277, 1999.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação. In: *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo*. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneio2005.htm>>. Acesso em: Acesso em: 10/out/2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006, 2006. p. 843-876.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, 163p.

MACEDO, Lucinalva da S.. *As políticas de formação de professores para o Ensino Fundamental: legitimação e resistência*. 2001. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

MACHADO, Ana Luiza. Apresentação. In: *Revista PRELAC*, Ano 1, n. 0, agosto, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em: 10/out/2009.

MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?*. 2007. Dissertação (Mestrado em educação) – PPGE/CED, Florianópolis: UFSC, 2007.

MANIFESTO. *Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*. Encaminhado ao CNE em 20 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm>>. Acesso em: 30/fev/2009.

MARTINS, André S.. *A direita para o social*. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFRJ, 2009. 279 p.

MARTINS, André S. et al. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Mª W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 97-154.

MARTINS, José de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MASSIAS, Simone C.. *As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990-2006)*. Dissertação (Mestrado em Educação). SP: PUC, 2007.

MASSON, Gisele. *Políticas para a formação do Pedagogo: uma crítica às determinações do capital*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). PR: UEPG, 2003.

MAUÉS, Olgaíses C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz A. O. (org.). *Currículo e políticas Públicas*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003a.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: *Revista Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. n 118, p. 89-117, 2003b.

MAUÉS, Olgaíses C. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. In: *Revista Trabalho e Educação* (UFMG), Belo Horizonte- MG, v. 13, n. 2, p. 127-137, 2005.

MAUÉS, Olgaíses C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. In: *VI Seminário Redestrado*. Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro: REDESTRADO (CD ROM), 2006.

MAUÉS, Olgaíses C.. A Política de Educação Superior para a Formação e o Trabalho Docente: A Nova Regulação Educacional. In: *31ª. Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira*, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 25, Jan-Abr, Chile: OEI, 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie25a06.PDF>>. Acesso em: 13/out/2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Professores para a igualdade educacional na América Latina. Qualidade e nenhum a menos. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho, Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/out/2009.

MELO, Pedro A. de; LUZ, Rodolfo J. P. da. *A formação docente no Brasil*. Florianópolis, Brasil: IPEAU/UFSC; IESALC/UNESCO, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria H.. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, nº 33, set/dez, 2006.

MOSMANN, Ana Carolina. POLITICAS DE RECONVERSÃO DOCENTE NA UNESCO. In: *I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia*, de 11 a 13 de novembro de 2008. Cascavel/PR: UNIOESTE, 2008. p. 1-15.

NASCIMENTO, Maria Sônia do. *Pedagogia: resgatando o conceito em busca de uma possível identidade do curso*. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2004.

NEVES, Carmem. Programa de formação de professores em exercício – PROFORMAÇÃO. In: *Conferência Regional “Desempenho de professores na América Latina e Caribe: novas prioridades”*. Brasília, Brasil: UNESCO; MEC; BID, 2002.

NEVES, Lúcia M^a W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NEVES, Lúcia M^a W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.

NEVES, Lúcia M^a W.; MARTINS, André S.. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia M^a W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 23-38.

NOVA ESCOLA, Revista. Efeito dominó: Formação a origem do sucesso e do fracasso escolar. Ed. 216, outubro, 2008. SP: Abril, 2008.

OEA. *Respuestas al desafíos de mejorar la calidad del reclutamiento y selección, formación inicial, desarrollo profesional y evaluación de docentes en los países del hemisfério*, 2004. Disponível em: <www.oas.org>. Acesso em: 15/set/2008.

OEI. *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino*. Consultara Gisela Wajskop.

São Paulo: Fundação SM; OEI, 2009. Disponível em: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2009/10/AF_pesquisa_baixa.pdf>. Acesso em: 9/nov/2009.

OEI. Declaración de Tarija. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003b. Disponível em: <<http://www.oei.es/xiiicie.htm>>. Acesso em: 20/abr/2010.

OEI. Documento de trabajo. La educación como factor de inclusión social. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003a. Disponível em: <http://www.oei.es/xiiicie_doc01.htm>. Acesso em: 20/abr/2010.

OEI. Plan de Cooperación, Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación Docente. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003c. Disponível em: <http://www.oei.es/xiiicie_doc03.htm>. Acesso em: 20/abr/2010.

OLIVEIRA, Dalila. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). *Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 64-104.

OLIVENCIA, Juan José Leiva; MATA, David Merino. La función docente em contextos de diversidad cultural. In: *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 41/2, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1425.htm>>. Acesso em: 20/jan/2010.

PAULANI, Leda. *Brasil Delivery*: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008 (Estado de Sítio) 150 p.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PITTA, Patrícia A. F. de C.. *Formação do pedagogo: um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (1968-1996)*. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2005.

QUINO, Joaquim Salvador Lavado. *Toda Mafalda*. 12ª ed.. Buenos Aires, Argentina: Editora Argentina, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. 3. ed.. São Paulo: Cortez, 2006, 320 p.

RBE. *Revista Brasileira de educação*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 15/jan/2009.

RBEP, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?subcat=1>>. Acesso em: 15/jan/2009.

REGO, Teresa C.; MELLO, Guiomar N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”*, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>. Acesso em: 13/out/2009.

REVISTA, *Educação e Pesquisa*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=15179702&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/jan/2009.

REVISTA, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=01044036&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/jan/2009.

REVISTA, *LINHAS CRÍTICAS*. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/poredicao.html>>. Acesso em: 15/jan/2009.

REVISTA, *PERSPECTIVA*. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br/>>. Acesso em: 15/jan/2009.

ROBALINO CAMPOS Magaly. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/fev/2010.

RODRIGUES, Marli de Fátima. *Da racionalidade técnica à nova epistemologia da prática: a proposta de formação de professores para a educação básica nas políticas oficiais atuais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED/UFSC, Florianópolis: UFSC, 2008.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. *Política De Formação Docente Na América Latina: Argentina, Brasil E Chile*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil. História e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memórias da Educação)

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 99-134, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval; MARIN, Alda J. (Org.). Tema em Destaque. Formação de professores *versus* formação de pedagogos. In: *Revista Caderno de Pesquisa*. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.13-14, jan/abr. 2007.

SCAFF, Elisângela. A. S.. *Os Organismos Internacionais e as Tendências para o Trabalho do Professor*. Campo Grande, MS: UFMS, 2000. 170p.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: *Revista Percursos*, Florianópolis: UDESC, v. 09, n. 02, ano 2008, pág. 35-49, 2008. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>>. Acesso em: 17/abr/2010.

SCALF, Elisângela Alves da Silva. *Os Organismos Internacionais e as tendências para o trabalho do professor*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1999.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: *Revista Caderno de Pesquisa*. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.43-62, jan/abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHNEIDER, Mara Cristina. *Certificação de professores: contradições de uma política*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SCIELO. *Lista de Periódicos Ciências Humanas*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_subject&lng=pt&nrm=iso#subj5>. Acesso em: 28/fev/2009.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselâne F.; GARCIA, Rosalba M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 23, 2005, p. 427-446.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v.22, n. 2, p.525-545, jul./dez., 2004.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. In: *Revista de Estudos Curriculares*, Braga/PT, n.2, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, M^a Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002. [O que você precisa saber sobre].

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em rede na Educação: contribuições de estudos do trabalho para a análise de redes sociais. 2009. In: *I Colóquio - A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais*. Ações em rede na educação: contribuições de estudos do trabalho para a análise de redes sociais. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Do global ao local: redes sociais, reforma educativa e gestão do trabalho docente. *Relatório de Pesquisa CNPq (2007-2010)*. Florianópolis: UFSC, 2010 (mimeo).

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: *Revista Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e reforma educativa na América Latina. In: *XIV Encontro nacional de didática e prática de ensino*, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EdIPUCRS, v. 1., 2008, p. 1-14.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. de. (Org.). *Iluminismo as avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, Eneida O.; SCHNEIDER, Mara C.. Certificação e gestão de professores. In: *Temas e matizes*, v. 13, p. 39-49, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MICHELS, Maria Helena. Quatro teses sobre política de formação de professores. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Org.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. São Paulo: Junqueira; Marin Editores, 2010 (no prelo)

SILVA, Marcelo S. P. da. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo. In: *Revista Educação em Foco*, v. 10 n. 1 e n. 2 março/agosto 2005, setembro/fevereiro 2006, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=16,6>>. Acesso em: 25/fev/2008.

SILVEIRA, Liliana Souza da Silva. *Integração docência e gestão dos processos educativos: identidade do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2005.

SOARES, Solange Toldo. *O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006): ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/SE, Universidade Federal do Paraná, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos docentes y nuevos alumnos. In: *Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”*, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002.

TOMMASI, Lílian de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Formación docente: clave de la reforma educativa. In: *“Nuevas formas de aprender y enseñar”*, Santiago: UNESCO, 1996a. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em: 17/dez/2009.

TORRES, Rosa Maria. Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. In: *Revista de Pedagogia n. 394*. Santiago: OEI; Federación de Instituciones Secundarias, julio de 1996b.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lílian de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996b. p. 125-193.

TORRES, Rosa Maria. Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?. In: XIII Semana monográfica “*Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*”, Madrid, noviembre. 1998.

TORRES, Rosa Maria. De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente em América Latina. In: *Perspectivas*, vol. XXX, n. 2 (n. 114), Ginebra: UNESCO, 2000a.

TORRES, Rosa Maria. *Una década de “Educación para todos”*: La tarea pendiente. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO, 2000b.

TORRES, Rosa Maria. *Itinerários pela educação latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós/CAB, 2000c.

TORRES, Rosa Maria. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB-Editorial Magisterio Nacional, 2000d.

TORRES, Rosa Maria. Reformas Educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. In: *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000e.

TORRES, Rosa Maria. La profesion docente em la era de la informatica y la lucha contra la pobreza. Documento de apoyo. In: *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del PRELAC*, Santiago de Chile, agosto de 2000. Santiago: UNESCO, 2001a.

TORRES, Rosa Maria. “Cooperacion internacional” em educación em America Latina: parte de la solucion o parte del problema?. In: *Cuadernos de Pedagogia*, n. 308, Barcelona, Monográfico sobre “La educación em Latinoamérica”, 2001b.

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: hegemonia da docência*. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006, Florianópolis, UFSC, 2006 (mimeo).

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Relatório final pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007, Florianópolis, UFSC, 2007 (mimeo).

UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>>. Acesso em: 13/jun/2009

UNESCO. La profesion docente y el desarrollo de la educacion en America Latina y el Caribe. In: *Boletim PRELAC n. 41*, dezembro. 1996, Chile: UNESCO, 1996.

UNESCO. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. In: *VII Reunión Del Comité Regional Intergubernamental del PRELAC*, Santiago de Chile, agosto de 2000.

UNESCO. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. In: *I Reunion intergubernamental del PRELAC*, Havana, Cuba, novembro, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em: 14/jan/2010.

UNESCO. *Modelos innovadores en la formación inicial docente: una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores em la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>>. Acesso em: 14/jan/2010.

UNESCO. *Oferta e procura de professores na América Latina e no Caribe. Garantindo uma educação de qualidade para todos*. UIS Perfil Regional. Brasil: UNESCO; UNESCO Institute for Statistics, 2006b. Disponível em: <www.uis.unesco.org/publications/teachers2006>. Acesso em: 18/dez/2009>.

UNESCO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Coordenado por Bernadete A. Gatti e Elba S. de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009a.

UNESCO. *UNESCO: ¿Qué es la UNESCO? ¿Qué hace?*. La UNESCO en 2009, Chile: UNESCO, 2009b. Disponível em: <www.unesco.org/en/strategic-planning>. Acesso em: 28/ago/2010.

UNESCO; CEPAL. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995.

UNESCO; CONSED. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. São Paulo: UNESCO; MEC; CONSED, 2007.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 14/jan/2010.

UNESCO; MEC (BR). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004 (mimeo).

UNESCO; OCDE. *Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la educación*. 2001. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/wei_execsum_ESP.pdf> Acesso em: 18/jan/2010.

UNESCO; OEA; MERCOSUL. *Educar em la diversidad. Material de formación docente*. Brasília: UNESCO; OEA; Ministérios de Educação dos países do MERCOSUL 2003. Disponível em: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf> Acesso em: 18/jan/2010.

UNESCO; OREALC. La educación como un bien público y estratégico. In: *Encuentro Regional UNESCO e UNICEF*. Cartagena, de 31 de agosto a 21 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/formacion_funcionarios/La_educacion_como_bien_publico.pdf>. Acesso em: 10/jan/2010.

UNESCO; PRELAC. Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe: uma trajetória regional em direção à Educação para Todos. In: *Revista PRELAC*, ano 1, n. 0, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>> Acesso em: 10/jan/2010.

UNESCO; PRELAC. *Educación de calidad para todos: un asunto do derecho humano. Documento de discusión sobre políticas educativas*. In: *II Reunión intergubernamental del PRELAC*. Santiago, Chile: UNESCO, 2007.

URIBE, Mario. A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade: um desafio de ordem superior. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho. 2005, Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/fev/2010.

VAILLANT, Denise. Documento Formação de Formadores: Estado da Prática. In: *PREAL* n. 25. Outubro de 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 12/fev/2010.

VAILLANT, Denise. Construcción de la profesión docente em América Latina. Tendencias, temas y debates. In: *PREAL* n. 31. 2004. Disponível em: <www.preal.org/GTD/index.php>. Acesso em: 10/fev/2010.

VAILLANT, Denise. Reformas educacionais: o papel dos docentes. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho de 2005, p. 38-51. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/reformas_educacionais_e_papel_dos_docentes_denise_vaillant_revista_prelac_portugues_1.pdf>. Acesso em: 12/fev/2010.

VERDUGO, Osvaldo. La creciente importancia del docente en un mundo en cambio. In: *Boletim PRELAC*, n. 41, dezembro. 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na6005.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

VIEIRA, Suzane da R.. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Educação e Sociedade*. (online), vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ZARATIM, Joel R.. *A reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

APÊNDICE A – BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A história do CPe é marcada por contradições e polêmicas que se intensificaram com os debates em torno das DCNP e continuaram após a publicação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006. Por ser um dos principais *locus* de formação dos profissionais da educação¹³¹, especialmente dos professores para a Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), as controvérsias em seu entorno são muitas e históricas. Para Saviani (2008) elas contemplam questões que estão na origem do termo *pedagogia* na Grécia, perpassando toda sua história e ultrapassando os limites brasileiros¹³².

Para compreender o surgimento do CPe no Brasil torna-se importante retomar a história da formação de professores no país e sua relação com o curso. A formação de professores no Brasil começou em 1834, após aprovação do Ato Adicional que colocou as “Escolas de Primeiras Letras” – como eram chamadas as escolas primárias – sob a responsabilidade das Províncias e exigindo que os professores fossem preparados para atuarem nesses espaços. O *locus* de formação de professores adotado pelas Províncias foi a Escola Normal de nível secundário – hoje nível Médio –, seguindo modelo dos países europeus. A primeira Província a inaugurar essa escola foi a do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. A ênfase da formação era nos conteúdos a serem ensinados nas escolas (SAVIANI, 2008).

Segundo Saviani (2008, p. 18) a primeira tentativa de elevar a formação de professores ao nível superior foi com a “Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 [que] institui o curso superior da Escola Normal organizado em duas seções, a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios”. Apesar de garantido em lei, esse curso não foi implantado. A segunda tentativa foi com o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), elaborado por Francisco Campos¹³³,

¹³¹ Utilizaremos nesse texto a denominação *profissionais da educação* compreendendo, segundo a Lei 12.014, de 6 de agosto de 2009, que deles fazem parte: professores, especialistas, técnicos, gestores, auxiliares e equipe de apoio das instituições de ensino (BRASIL, 2009c).

¹³² Não nos ateremos aos significados que envolvem a ideia *pedagogia*, mas sim o Curso de Pedagogia no momento atual. Sobre *pedagogia* conferir Soares (2010), Saviani (2007a; 2008), Libâneo (2007) e Franco (2003).

¹³³ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), político brasileiro reformista de direita, antiliberal, filiado ao Partido Republicano Mineiro. Foi o primeiro ministro do Ministério dos

que ao definir o *Estatuto das Universidades Brasileiras* “previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de Educação, Ciências e Letras. Começa-se a abrir, a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 18). Segundo seu idealizador – Francisco Campos – a Faculdade de Educação deveria formar professores. Contudo, sua tentativa de implantar tal faculdade na Universidade do Rio de Janeiro no mesmo ano não ocorreu por litígios de ordem política e teórica. Para o autor a formação de professores desenhada tendia a ser utilitarista e pragmática (SAVIANI, 2008).

Em 1933 a formação de professores passou a ser de nível superior, quando Fernando de Azevedo criou o Instituto de Educação na capital do estado de São Paulo, composto, entre outras, pela Escola de Professores, a quem “cabia ministrar cursos de formação de professores primários, de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores” (SAVIANI, 2008, p. 27). Esse Instituto de Educação (IE) foi incorporado à Universidade do Estado de São Paulo (USP) em 1934, ano de sua criação, ficando conhecido como IEUSP. Em 1938, com o encerramento do IEUSP pelo governo interventor de Ademar de Barros, foi transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹³⁴. Quanto ao modelo de formação de professores ofertado no IEUSP, Evangelista (2002, p. 29) explica que era considerado grandioso e

Havia uma demanda, da ótica daquela geração, pela formação técnica do professor. Abandonando o recorte ‘puramente’ propedêutico e retórico, atrasado, da formação tradicional, sustentada às custas de forte centralização e fiscalização, a adesão à técnica soou como momento libertador do trabalho docente a ser desenvolvido dentre dos mais rigorosos preceitos científicos. Ser

Negócios da Educação e Saúde Pública na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, fazendo reformas no setor, especialmente o *Estatuto* acima citado. Em 1935 substituiu Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal (RJ). Foi ministro da Justiça e importante intelectual do governo Getúlio Vargas. Foi responsável pela Constituição brasileira de 1937 e pelo Ato Institucional AI-1 e AI-2 do golpe militar de 1964. Disponível em: < <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/FrancLSC.html>>. Acesso em: 18/06/2010.

¹³⁴ Evangelista (2002) em seus estudos de doutoramento mostra os motivos políticos que levaram ao fechamento do Instituto de Educação da USP e a ação da Igreja Católica no episódio. Havia uma divergência política sobre os rumos da formação de professores: uma educação tradicional administrada e regida pela Igreja Católica e uma educação moderna, de cunho escolanovista, defendida por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

profissionalizante não significava, pois, estreiteza, mas sim ‘largueza de vistas’ e expressão de dedicação à ‘causa do magistério’ [...]. Os laboratórios foram fundamentais na vida do Instituto precisamente porque neles se operavam as ‘verificações objetivas’ das teorias, as ‘experimentações’, as ‘observações’, as ‘práticas’.

Além do exposto, Evangelista (2002, p. 29) relata que os professores do instituto trabalhavam no ensino, na pesquisa e na extensão – modelo universitário até hoje – e que “o professor só poderia ser intelectual se produzisse ciência”. As atividades do instituto encerraram-se em 1939.

Outro modelo importante de formação de professores – este idealizado por Anísio Teixeira¹³⁵ – ocorreu em 1935 com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro e nela a Escola de Educação, cuja finalidade era a formação de professores (SAVIANI, 2008). A UDF ficou conhecida como Universidade de Educação. A Universidade criada por ele foi extinta em 1939 e seus cursos incorporados pela Universidade do Brasil, criada por Gustavo Capanema¹³⁶ – hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (EVANGELISTA, 2002).

¹³⁵ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), junto com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, foi um dos mais importantes intelectuais da educação brasileira, responsável pela difusão dos pressupostos da Escola Nova no Brasil e signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) (EVANGELISTA, 2002). Também assumiu importantes cargos públicos na área da educação, como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Segundo Saviani (2007a, p. 218), foi durante seu mandato que essa diretoria geral “foi transformada em Departamento de Educação e, depois, em Secretaria de Educação e Cultura”. Fez parte das reformas educacionais nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Foi fundador da Universidade do Distrito Federal, que inaugurou o importante modelo de formação de professores acima descrito. Teve papel destacado na criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) e da Universidade de Brasília (UnB). Foi conselheiro da UNESCO na década de 1940 (SAVIANI, 2007a, 2008). Foi acusado de comunista e perseguido pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas (EVANGELISTA, 2002).

¹³⁶ Gustavo Capanema Filho (1900-1985), formado em Direito, filiado ao Partido Republicano Mineiro e posteriormente fundador do Partido Progressista de Minas Gerais, foi um importante político brasileiro que atuou no Ministério da Educação, onde se vinculou aos ideias da educação tradicional, vinculado à Igreja Católica e contra o modelo de universidade e formação de professores de intelectuais escolanovistas, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (EVANGELISTA, 2002). Quando esteve à frente do Ministério da Educação deflagrou uma série de “Leis Orgânicas do Ensino, que flexibilizaram e ampliaram as Reformas [Francisco] Campos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 26). Foi um importante intelectual do governo getulista e dos ideais da Igreja Católica (EVANGELISTA, 2002).

Foi como contraposição aos dois modelos de formação de professores em nível universitário – IEUSP e UDF, baseados nos fundamentos da Escola Nova–, que surge o Curso de Pedagogia (EVANGELISTA, 2002). Para Evangelista (2002, p. 233)

O surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos 40 [1939], pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 30, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a Curso de Pedagogia, mas à formação de professores. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica.

Portanto, o CPe surge de forma impositiva e autoritária por parte do governo getulista. Além disso, estavam em jogo dois projetos de formação: de um lado, o projeto de concepção humanista tradicional que tentava permanecer hegemônico – grupo da Igreja Católica que contava com o apoio do Estado e era representado, entre outros, por Gustavo Capanema e Alceu Amoroso Lima¹³⁷; de outro, o projeto de concepção humanista moderno, de cunho liberal e base escolanovista, que vinha se fortalecendo, representado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (EVANGELISTA, 2002). Os dois projetos estavam no campo capitalista.

A base legal de criação do CPe foi o Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939). Ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, modelo nacional para a formação docente, rezava que em seu interior deveria ter uma Seção de Pedagogia. Isto é, ao deixarem de existir, a Escola de Educação (caso da UDF) e o Instituto de Educação (caso da USP) cederam lugar à Seção de Pedagogia (ao lado das de Filosofia, Ciências e Letras). Nessa seção se alocou o Bacharelado em Pedagogia, de três anos. Como Seção Especial foi criada a de Didática, que oferecia o curso de Didática, em um ano, para concessão da licença para o magistério. Inaugurava-se o sistema 3+1, isto é, três anos de bacharelado e um de licenciatura. Em

¹³⁷ Alceu Amoroso Lima – vulgo Tristão de Ataíde (1893-1983) – foi um crítico literário, professor, pensador, escritor e líder do movimento católico, propugnando o ensino religioso e livre da tutela do Estado. Colocou-se como inimigo de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Foi eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1935. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/031/31ray.htm>>. Acesso em: 18/06/2010

síntese, as duas modalidades de formação do quadro do magistério – professores e técnicos – foram substituídas pela criação do Curso de Pedagogia (para formação de técnicos) e de Didática (para formação de docentes, após um curso de bacharelado em área específica de conhecimento) (EVANGELISTA, 2002). Com o Decreto-Lei n. 8.558, de 4 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946) o Curso de Pedagogia passou a ter por incumbência a formação de Orientador Educacional (VIEIRA, 2007).

Nos anos 1960 mudanças empreendidas por meio de leis e pareceres alteraram a formação de professores e o CPe (BISSOLI DA SILVA, 2002, 2001). Teve-se a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de **1961**, determinando a formação de professores para atuar no Ensino Primário em Curso Normal Regional e Colegial. O primeiro formava o Regente de Classe em nível Secundário Ginásial – hoje Anos Finais do Ensino Fundamental – e o segundo, em nível Secundário Colegial – hoje Curso Normal em Nível Médio – formava o professor de classe. Além dessa legislação, os Pareceres do Conselho Federal de Educação¹³⁸ (CFE) nº. 251/1962 e nº. 252/1969 (BRASIL, 1962; 1969) – ambos de autoria do conselheiro Valnir Chagas¹³⁹ – alteraram o CPe. O primeiro reza que o curso formará o “técnico em educação” e “professores das disciplinas pedagógicas do Curso Normal” e o segundo recua em relação à formação de técnicos em sentido geral, especificando que formará os especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

No tocante à economia, a década de 1960 ficou conhecida pela crise sociopolítica e pela estagnação econômica interna e externa. Além da ditadura getulista nos anos do Estado Novo, o país viveu a ditadura militar, iniciada em 1964, com o poder centralizador e autoritário do

¹³⁸ Em 1995, pela Lei nº. 9.131, de 24 de novembro, o CFE passou a ser denominado Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1995).

¹³⁹ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) “bacharel em Direito e licenciado em Pedagogia, destacou-se como profissional do ensino da língua portuguesa e como educador. Atuou no Conselho Federal de Educação [CFE] (1962-1976) e contribuiu para a gênese e a regulamentação do sistema brasileiro de educação. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Valnir foi também um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), em cuja Faculdade de Educação lecionou por várias décadas, antes de aposentar-se, em 1991”. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Jornal/92/pag03.asp>>. Acesso em: 28/08/2010. Ex-professor e ex-diretor de Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (DURLI, 2007). Um dos principais intelectuais envolvidos na história do CPe.

Estado (OLIVEIRA, 2005). Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 60),

No final dos anos 50 e início dos 60, observam-se avanços na organização popular, expressos pelo surgimento de um sindicalismo autônomo e pela mobilização popular na reivindicação de reformas de base. [...] Essa expansão da mobilização autônoma de setores das camadas médias e dos trabalhadores foi brutalmente abortada com o golpe de Estado de 1964. A partir de então, o Brasil ingressou na fase do capitalismo monopolista de Estado, pondo em prática uma política econômica fortemente modernizadora.

As implicações das reformas do setor econômico na educação no decorrer dos anos 1960 podem ser vistas com a Reforma Universitária em 1968, Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968). Esta determinou que a formação de professores para o “ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares” ocorreria em nível superior (SILVA, 2006, p. 2). Após essa Lei o Curso de Pedagogia manteve atribuições anteriores e ampliou o leque de especializações técnicas, incluindo Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Formava, ademais, para as disciplinas pedagógicas da antiga Escola Normal, posteriormente denominada pela Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, de Habilitação Magistério (BRASIL, 1971) (BISSOLI DA SILVA, 2002, 2001).

No decorrer de sua história, o Curso de Pedagogia se caracterizou como Bacharelado em 1939, como Licenciatura e Bacharelado em 1962 e, em 1969, nas palavras de Bissoli da Silva (2002, p. 140),

Optou-se, no caso do Curso de Pedagogia, por um só diploma – o de licenciado –, contrariando o encaminhamento favorável ao bacharelado feito pelo conselheiro Valnir Chagas. Sua justificativa era a de que o pedagogo não precisava obter uma *licença* através da formação pedagógica para efeito de ensino, pois na verdade o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso.

Com a aprovação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) – que organizou o Ensino de 1º e 2º Graus¹⁴⁰ –, a formação de especialistas em nível superior se encontram referidas como tarefas do CPe (EVANGELISTA, 2003). A novidade dessa legislação, no que tange à formação docente, é que foram criados os Centros ou Faculdades de Educação dos quais o Curso de Pedagogia fazia parte. A tarefa desses centros passou a ser formar o pedagogo e oferecer as matérias pedagógicas para a concessão da licença para o magistério a todos os bacharelados – antes atribuição do curso de Didática (EVANGELISTA, 2002, 2003).

A década de 1970 se caracterizou por grandes discussões no meio acadêmico acerca do CPe e da formação dos professores devido a mudanças significativas realizadas a partir da Lei acima e pelos Pareceres do CFE nº. 67, de 2 de setembro, e nº. 68, de 4 de dezembro, ambos de 1975 (BRASIL, 1975a; 1975b), e nº. 70, de 29 de janeiro, e nº. 71, de 12 de fevereiro, ambos de 1976 (BRASIL, 1976a; 1976b) – todos do relator Valnir Chagas. Esses Pareceres criavam o especialista no professor, as habilitações e o currículo mínimo para os cursos de licenciatura e Pedagogia (BISSOLI DA SILVA, 2002; SCHEIBE, 2007; SAVIANI, 2008). Tais normativas e orientação econômica geraram uma manifestação nacional contra a divisão hierárquica do trabalho dentro das escolas; o autoritarismo do Estado na definição das políticas referentes aos rumos da educação, da formação dos professores e currículos mínimos; e contra a “fragmentação curricular do Curso de Pedagogia” (BISSOLI DA SILVA, 2002, p. 144).

As mobilizações se fortaleceram em 1979, em Campinas/SP, no *I Seminário de Educação Brasileira*, para discutir a formação de professores e o CPe (SCHEIBE, 2007; SAVIANI, 2007a; 2007b; 2008).

Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), organizada pelo MEC, aconteceram os debates em torno da formação docente e, ao final, criou-se o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador¹⁴¹ (com sede em Goiânia/GO). Em novembro de 1983 a

¹⁴⁰ A Reforma de 1971 transformou o Ensino Primário e Ginásial em Ensino de 1º. Grau, oferecido em oito séries obrigatórias; o Ensino Médio em Ensino de 2º. Grau, oferecido em três ou quatro séries. A base teórica em termos educacionais desta reforma ficou conhecida como Pedagogia Tecnista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

¹⁴¹ Adotamos essa denominação, pois assim a encontramos nos textos da CONARCFE (1989) e ANFOPE (1992; 1994) – Comissão e Associação que sucederam o Comitê –, entretanto, em

Secretaria da Educação Superior (SESu) do MEC promoveu, em Belo Horizonte, o *I Encontro Nacional de Educação*. Ao final deste, o Comitê Nacional transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores¹⁴² (CONARCFE¹⁴³). O objetivo dessa Comissão era o de se tornar independente do Estado; de propor, discutir e acompanhar a formação de professores do país e de articular e mobilizar nacionalmente os educadores em torno dessa problemática (SCHEIBE, 2007; DURLI, 2007; VIEIRA, 2007).

Em contraposição às orientações de Valnir Chagas – isto é, de determinações oriundas do governo – de divisão hierárquica do trabalho dentro das escolas, de submissão ao autoritarismo do Estado, de difusão da gestão autoritária no âmbito escolar, de currículo mínimo para os cursos de graduação e de redução do CPe a *locus* de formação por meio de habilitações, o movimento de educadores, agrupados na CONARCFE, fazia constantes apelos em seus documentos pelo compromisso político, pela gestão democrática nas escolas, pelo fim da divisão do trabalho nas instituições de ensino, pela autonomia nas IES e pela definição de uma base comum nacional na formação docente.

No relatório final do encontro de 1983 encontramos a proposição da base comum nacional, porém, sem se conceituá-la: “Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. (CONARCFE, 1983 *apud* ANFOPE, 1998, p. 4). Quanto à composição da base comum não se chegou a um consenso nesse encontro, seguindo a discussão nos anos posteriores, em alguns encontros com maior ênfase.

textos de Saviani (2007a; 2007b; 2008) esse Comitê recebe o nome de “Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”.

¹⁴² O Encontro Nacional ocorreu entre 21 e 25 de novembro de 1983, em Belo Horizonte, e ao final produziu-se um documento que ficou conhecido como “documento de Belo Horizonte” (CONARCFE, 1989, p. 2).

¹⁴³ Nessa comissão surgiu pela primeira vez a questão da base comum nacional na formação dos profissionais da educação e a docência como base dessa formação (SCHEIBE, 2007; DURLI, 2007; VIEIRA, 2007). Entretanto, de 1983 a 1990, nos encontros da CONARCFE, essa discussão esteve presente, mas não se chegou a um denominador comum, ou seja, não se tinha consenso sobre tal proposição entre os participantes. A docência como base comum se torna consolidada somente em meados dos anos 1990, enquanto ANFOPE. No quarto capítulo desta dissertação esse assunto foi abordado, mostrando que possivelmente foi esse o motivo para a divisão do movimento e a transformação da CONARCFE em ANFOPE.

No ano de 1984 a CONARCFE realizou duas avaliações¹⁴⁴ de seus trabalhos e na *III Conferência Brasileira de Educação* (CBE), realizada em outubro do mesmo ano, na cidade de Niterói (RJ), aprovou 12 encaminhamentos, entre eles:

1. que este movimento prossiga, buscando-se o fortalecimento [...] além do efetivo apoio de associações científicas e entidades de classe, (em) nível nacional; [...]
3. que, a partir deste momento, o processo seja direcionado, em todos os Estados, no sentido da implementação de experiências norteadas pelos “princípios gerais” contidos no Documento de Belo Horizonte [...];
4. que a Comissão Nacional seja a instância articuladora desse novo momento, [...] o que deverá contar com o apoio material e financeiro das IES, associações científicas e entidades de classe que se comprometerem com o fortalecimento deste movimento nacional de educadores e educandos;
5. que a Comissão Nacional informe ao MEC o mais brevemente possível sobre as decisões tomadas na III CBE, assegurando junto ao mesmo um prazo de dois anos, bem como condições efetivas para a concretização e avaliação dessas experiências, antes que se faça qualquer modificação curricular (em) nível nacional;
6. que a Comissão Nacional crie mecanismos de acompanhamento e controle, tanto dos trabalhos desenvolvidos nas diversas IES como das providências e encaminhamentos dados à questão da reformulação dos cursos de licenciatura pelo MEC/CFE; [...]
8. que se conquiste espaço junto à imprensa falada e escrita de todo o país, de modo a divulgar o movimento e as experiências

¹⁴⁴ A primeira das avaliações foi durante a 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC), em julho de 1984, em São Paulo (SP). A segunda em Niterói/Rio de Janeiro (RJ), durante a III CBE. As avaliações e os encontros nacionais da CONARCFE aconteceram na grande maioria durante outros eventos da área devido à dificuldade financeira da Comissão (CONARCFE, 1984a; 1984b; 1989).

alternativas dele decorrentes; [...]. (CONARCFE, 1984b, p. 4; 5)

Vê-se pelo exposto que a CONARCFE tentava se firmar no país como representante dos profissionais da educação, numa tentativa de criar um projeto de formação contra-hegemônico ao do Estado. Reivindicava apoio logístico, político e financeiro das IES. Pretendia divulgar seus trabalhos e orientações e se fortalecer via IES, mídia e entidades de classe. Por outro lado, reivindicava espaço no MEC e no CFE para dialogar e definir os rumos da formação de professores.

Estavam na arena dois grupos: Estado – representado pelo CFE e MEC, destacando-se o papel do conselheiro Valmir Chagas – e CONARCFE¹⁴⁵ – representando os profissionais da educação. A CONARCFE embora não tivesse um projeto de curso de formação de professores pronto, possuía orientações gerais fruto de intensas discussões coletivas.

A partir das mobilizações da década de 1980 surgiram novas propostas, modelos de formação e experiências de organização curricular em alguns Cursos de Pedagogia de universidades públicas, onde formavam professores para atuarem na EI e AIEF, além dos especialistas e professores para o Curso Normal. A premissa era a de que se tal curso poderia formar professores de professores, esses também poderiam atuar nos mesmos níveis e modalidade de ensino que seu alunos. Ou seja, o CPe começava a assumir – em algumas universidades do país – a responsabilidade de formar professores para os primeiros anos de escolarização. Entretanto, a formação de professores para a EI e AIEF no Curso de Pedagogia só se consolida nos anos 1990.

O documento final do *II Encontro Nacional*, realizado em Goiânia (GO) em 1986, reforça a principal bandeira do movimento reivindicando a incorporação na formação de uma base comum nacional para todos os profissionais da educação, abrangendo três dimensões fundamentais: profissional, política e epistemológica¹⁴⁶. Também há o reforço da identidade do Curso de Pedagogia como espaço de permanente reflexão crítica da educação, numa relação permanente entre

¹⁴⁵ Entre os intelectuais que estavam à frente dessa Comissão encontramos: Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP), Iria Brzezinski (PUC/Goiás), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Ignez Navarro de Moraes (UFPB/PB), Ivany Rodrigues Pino (UNICAMP), Antonio Carlos C. Ronca (PUC/SP), Célia Frazão S. Linhares (UFF), Maria Cândida Mendes Forte (UFPA), Dermeval Saviani (UNICAMP), José Carlos Libâneo (UCG) (CONARCFE, 1984; 1989; 1990).

¹⁴⁶ Essas dimensões são defendidas no documento final do *V Encontro Nacional* (1990) por Libâneo (2006) e por Franco, Libâneo e Pimenta (2007). Nos documentos da ANFOPE e seus apoiadores em 2004 e 2005 essas dimensões não estão presentes.

teoria e prática. Sua função seria, no campo teórico, a transmissão crítica dos conhecimentos da ciência da educação e, no prático, a formação de profissionais da educação orientados por um compromisso político. Defendia-se que na junção das funções teórica e prática o egresso fosse ao mesmo tempo licenciado e bacharelado (CONARCFE, 1986).

Entre 1983 e 1990, a CONARCFE, sem ligação com o MEC, promoveu cinco encontros nacionais¹⁴⁷, além de outros regionais (CONARCFE, 1986). Os trabalhos da CONARCFE seguiram até 1990 quando se decidiu pela sua transformação em Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁴⁸. Esta tinha por objetivos: fortalecer o Movimento¹⁴⁹ – inclusive financeiramente –, conseguir mais legitimidade no meio acadêmico, entre os educadores, entre entidades representativas dos profissionais da educação e junto ao Estado (CONARCFE, 1990). Entre as principais “bandeiras” da ANFOPE estava o debate em torno do compromisso político da educação, da gestão democrática nas escolas, da autonomia das IES, da profissionalização dos profissionais da educação, da base comum nacional e da docência como base da formação.

Algumas das reivindicações da nascente ANFOPE estavam diretamente ligadas ao contexto de ditadura vivido no país. Na década de 1980 o Brasil foi marcado pela aprovação da Constituição Federal de 1988, incorporando, entre outras, a *gestão democrática* da educação e a valorização dos “profissionais do ensino” como reivindicação dos movimentos de educadores.

Saviani (2007a, p. 411) assinala, entre os elementos da conjuntura que possibilitaram as mobilizações sociais:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao

¹⁴⁷ Os encontros aconteceram durante a SBPC e a CBE em 1984; na ANPEd em 1985 (quando se criou um grupo de pesquisa com o objetivo de sistematizar e analisar a viabilidade de uma base comum nacional) e em Belo Horizonte em 1989 e 1990.

¹⁴⁸ Aos líderes dessa Associação, além dos citados, adicionam-se: Helena C. L. de Freitas (UNICAMP), Leda Scheibe (UFSC) e Olgaíses Maués (UFPA). Retira-se José Carlos Libâneo (ANFOPE, 1994; 1998; 2002).

¹⁴⁹ Na história que a ANFOPE e seus intelectuais fazem de sua trajetória enquanto Comitê, CONARCFE e ANFOPE se denominam “Movimento Nacional dos Educadores”. Nosso estudo permite afirmar que a associação representava um movimento nacional em busca de legitimação, mas, no geral, não representa nacionalmente as posições dos educadores existentes no cenário educacional brasileiro, mas sim um grupo. Com isso, não desmerecemos e não desprezamos o papel que tiveram na história da formação de professores no país. Referiremos a eles como “movimento de educadores”.

governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para o governo civil em nível federal; a organização e a mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

O mesmo autor explica que, apesar da conjuntura favorável para o surgimento de posições e propostas pedagógicas contra-hegemônicas – como era o objetivo da CONARCFE –, dois elementos se colocaram como limitantes: “o primeiro refere-se ao caráter de transição; o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas” (SAVIANI 2007a, p. 411). A transição refere-se à passagem do regime ditatorial para o democrático – este último apresentado como alternativa/solução para superação do primeiro. A heterogeneidade diz respeito às diferenças de compreensão e concepção entre os indivíduos envolvidos na comissão que dificultavam a coesão e o consenso. Com isso, afirma que,

Os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da **conciliação** pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o **consentimento dos dominados**, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a “transição democrática” como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do **consentimento** dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes. (SAVIANI, 2007a, p. 412) [sem negrito no original]

Ou seja, “o proletariado” e muitas das organizações sociais acabaram aderindo e se envolvendo por meio da construção de consentimento, conciliações e concessões ao regime democrático¹⁵⁰, partindo do princípio de que esse momento era melhor que o anterior, principalmente pelo aspecto da liberdade e da participação. Deixou-se de lado e/ou não foi dada a devida importância de que a essência continuava a mesma, até fora intensificada. Todas essas são estratégias do capitalismo para se manter hegemônico.

Do ponto de vista dos aspectos políticos e econômicos, os anos 1980 foram marcados pela descrença na efetividade e na funcionalidade do planejamento global centralizado pelo Estado – que até então era operado como estratégia para o desenvolvimento –, ou seja, questiona-se o papel do Estado centralizador de poderes. A crise fiscal, o endividamento do aparelho estatal e a reorganização do setor produtivo oferecem as condições para a implementação das propostas políticas e econômicas do neoliberalismo. No setor econômico vive-se o início de mais uma crise no mercado, prolifera-se o discurso de um mundo globalizado, sem fronteiras, da necessidade de uma nova organização do setor produtivo e, por consequência, de um novo perfil para o profissional da área da educação¹⁵¹. (OLIVEIRA, 2005; LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005).

Na década seguinte – 1990 – novos elementos vão surgir. Da ótica da política, o Estado foi construído como fracassado, falido e postula-se a descentralização e a desconcentração de poderes, assumindo o Estado um papel regulador, financiador e avaliador. Segundo Oliveira (2005, p. 88), o Estado passa a funcionar como um “legitimador de práticas sociais e políticas elaboradas de fora dele”.

No que toca à educação, em nível internacional, ocorreu a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), organizada pela UNESCO, pelo BID e pelo BM, e contou com representantes dos governos, de organização não governamental, representantes do setor econômico e intelectuais da área. Esse evento representou um marco na definição de políticas educacionais, efetivando uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE) (DALE, 2004), entre governos, sociedade civil organizada, setor econômico e político, cuja máxima era a de que só a educação seria capaz de mudar e

¹⁵⁰ Sobre o que representa a democracia na sociedade capitalista cf. Malanchen (2007).

¹⁵¹ Os anos finais da década de 1980 e início da de 1990 ficaram marcados pelo início da ideologia neoliberal no Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; BARRETO; LEHER, 2003; LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005)

preparar os indivíduos para o “novo” mundo que se alastrava. A educação foi colocada nos discursos como questão do dia: era a origem e a solução dos problemas sociais e econômicos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). O lema “Educação para Todos” é um dos principais argumentos dos intelectuais das Organizações Multilaterais (OM) até os dias atuais, como veremos nos últimos capítulos.

No Brasil tivemos, entre outras importantes políticas, a aprovação da LDBEN nº. 9.394, de 20 de dezembro 1996 (BRASIL, 1996), pela qual se instituiu a ideia de Educação Básica¹⁵², restringindo-se a obrigatoriedade aos então oito anos do Ensino Fundamental¹⁵³. Por essa lei a formação dos profissionais da educação deveria ocorrer, predominantemente, em nível superior. Cria-se o Curso Normal Superior (CNS), vinculado aos Institutos Superiores de Educação (ISE), com a finalidade de formação dos professores para a EI e AIEF. O Curso de Pedagogia ficou com a função de formação dos profissionais da educação, especialistas, mas não inviabilizou que também formasse professores. A partir da LDBEN n. 9.394/96, no ano seguinte, o governo determinou que fossem definidas as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, para os cursos de formação de professores e para os níveis e modalidades de ensino previstos em lei. (BRASIL, 1997). Apesar de tentativas anteriores de se definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, foi somente em 2006 que se aprovou a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b)¹⁵⁴.

Em setembro de 1999, o CNE expediu a primeira regulamentação pós-LDBEN dos ISE e em dezembro do mesmo ano o MEC divulgou o Decreto Presidencial nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Tal decreto, ao tratar da formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, determinou, no § 2º do artigo 3º, que a formação destinada ao magistério na EI e AIEF far-se-ia

¹⁵² Essa reforma substitui a denominação anterior – Ensino de 1º, 2º e 3º Graus – por Educação Básica (composta por Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio) e Ensino Superior. A LDBEN prevê dois níveis educacionais: Educação Básica e Ensino Superior. A primeira se compõe da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, O Estado deve “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 2009b, p.1). Portanto, a oferta de vagas no Ensino Médio se torna obrigatória por parte do Estado.

¹⁵³ A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006c).

¹⁵⁴ As tentativas de definição das DCNP e o processo de definição da Resolução CNE/CP n. 1/2006 foram apresentadas na Introdução desta dissertação.

exclusivamente em cursos normais superiores. Com esse Decreto o CPe formaria apenas especialistas. No dia seguinte ao da sua aprovação houve manifestação contrária em todo o país resultando no ano seguinte no Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), substituindo o termo *exclusivamente* do Decreto anterior por *preferencialmente* (SAVIANI, 2007; SCHEIBE, 2007; VIEIRA, 2007; DURLI, 2007).

Tendo em vista atender a demanda do mercado o profissional – no geral – e os professores deveriam ser flexíveis e competitivos. Segundo essa perspectiva, a Educação e o conhecimento tornam-se facilmente obsoletos, provisórios e por isso a educação deve ocorrer ao longo da vida¹⁵⁵ (OLIVEIRA, 2005; RODRIGUES, 2008; NEVES *et al.*, 2010). As implicações dessa pedagogia capitalista hegemônica nos indivíduos, especialmente, trabalhadores, podem ser assim sintetizadas:

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2007a, p. 429)

Quanto à formação de professores no Brasil, Saviani (2008, p. 8) afirma que um dos problemas a serem enfrentados pelos governos e que se arrasta desde sua origem está no fato de existirem dois modelos distintos de formação que enfatizam, de um lado, conteúdos “culturais-cognitivos” e, de outro, “pedagógicos-didáticos”. O primeiro parte do princípio de que o importante no preparo de um professor são os conteúdos da sua área específica que, posteriormente, deverão ser ensinados – fazem parte desse grupo licenciaturas como História, Geografia, Matemática, Física, Química, Letras, entre outras. Secundariza-se o preparo didático-pedagógico como se fosse possível adquiri-lo somente ao longo da prática do ensino e pelas experiências da vida escolar do aluno futuro professor. O segundo modelo – oferecido nos cursos Normais de nível Médio, Curso Normal Superior e nos CPe – parte do princípio de que os alunos – futuros professores – vêm de uma longa trajetória escolar pela qual aprenderam os conteúdos, faltando na

¹⁵⁵ Sobre educação ao longo da vida cf. Rodrigues (2008).

formação o preparo pedagógico-didático, ou seja, como ensinar. Não há preocupação com a aquisição dos conhecimentos que compõem as áreas a serem ensinadas. Segundo Saviani, até hoje no Brasil não conseguimos estabelecer a relação devida entre os dois modelos e

diante dos impasses, os cursos de licenciatura ficaram praticamente inalterados e os ensaios de mudanças nos Cursos de Pedagogia, tímidos alguns, arrojados outros, resultaram insatisfatórios, acentuando o caráter embaraçoso da situação. Parece que na raiz desse mal-estar está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis do ato educativo: a forma e o conteúdo. (SAVIANI, 2008, p. 156)

Simultaneamente, os encontros da ANFOPE e os encontros de outros grupos que dela discordavam continuaram acontecendo (PINTO, 2002). A ANFOPE contou com a adesão e o apoio de outras entidades, caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)¹⁵⁶.

O governo de Fernando Henrique Cardoso era entendido pelos movimentos organizados da educação (sindicatos, ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, organização dos estudante, entre outros) e por intelectuais da área como um governo de direita, autoritário, neoliberal e proponente de políticas contrárias às reivindicações históricas. Portanto, a crítica ao mandato de FHC se dava, primeiramente, por não adesão/atendimento às reivindicações dos grupos acima citados; pela não participação desses grupos na definição das políticas educacionais; por suas divergências político-partidárias¹⁵⁷ e pela concepção de administração das políticas sociais e econômicas.

À guisa de síntese do exposto procuramos evidenciar, além dos conflitos e das polêmicas envolvendo o Curso de Pedagogia, que estavam em jogo dois grandes projetos de Curso de Pedagogia: de um lado, o projeto do Estado, representado por seus intelectuais orgânicos, à

¹⁵⁶ Muitos dos intelectuais da ANFOPE também são membros dessas entidades acadêmicas (BREZINSKI, 1999).

¹⁵⁷ Enquanto o governo FHC pertencia ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), os movimentos de educadores estavam vinculados a partidos de esquerda, muitos dos seus integrantes ligavam-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), entre outros.

exemplo de Valnir Chagas durante a ditadura militar; posteriormente, pelos intelectuais do governo FHC¹⁵⁸, que tentaram definir a função do curso e o perfil de pedagogo, refletindo as demandas do setor econômico, portanto, mantendo e se adaptando às novas demandas capitalistas; de outro, a organização de movimentos sociais da área da educação (educadores, estudantes, associações, sindicatos), destacando-se o papel da CONARCFE, ANFOPE e seus apoiadores que, em resistência ao projeto do Estado, tentaram construir um projeto contra-hegemônico de educação e de formação dos profissionais da educação. Essa organização da área não conseguiu definir um projeto coletivo único por dissensões internas ao movimento que levaram a rupturas e subdivisões de grupos, repercutindo negativamente no movimento (SAVIANI, 2008), mas representaram um papel importante de resistência no âmbito da educação, da formação de professores e do CPe. Entretanto, não podemos afirmar que essas propostas representaram uma tentativa de construção de sociedade diferente da capitalista, conquanto tenhamos encontrado várias passagens em documentos desses grupos que fizeram crítica a esse sistema, que posteriormente serão demonstradas. Para Saviani (2008, p. 58)

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de políticas educacionais; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam e buscar algum grau de consenso [...]. Em termos concretos, emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira traduz-se no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do **educador** [...]. A segunda ideia expressa-se na “base comum nacional” [...] [que] não coincide com a parte comum nem com a ideia de currículo mínimo. [sem negrito no original]¹⁵⁹

¹⁵⁸ Entre eles, destacamos o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza – então ministro da Educação –, Maria Helena Guimarães de Castro – secretária-executiva do MEC, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) –, Guiomar Namó de Mello e Eunice Durham – conselheiras do CNE. Todos vinculados ao PSDB.

¹⁵⁹ Destacamos a expressão “educador” para chamar atenção para o fato de que o formado nos cursos de licenciatura nessa proposta era chamado de educador.

Dermeval Saviani foi um dos intelectuais líderes do movimento de educadores na década de 1980. Avaliando o processo afirma que

Poderíamos pensar em fazer uma autocrítica do movimento que desencadeamos em 1980, por ocasião da I Conferência Brasileira de Educação: o movimento não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador, de modo geral, e do pedagogo, em especial, tendo se voltado para o aspecto da organização do curso. Em consequência, a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, teria dificultado o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente. (SAVIANI, 2008, p. 68)

APÊNDICE B

Tabela 1 – Teses e Dissertações da área da educação, Banco de Teses da CAPES, por verbetes, sem e após triagens, Brasil, 1996-2007

Verbetes	Quantidade sem triagem	Quantidade após triagens
Diretrizes Curriculares Nacionais para/do Curso de Pedagogia	5	4
Curso de Pedagogia	627	9
Pedagogo	15.146	-
Política de formação docente do/no CPe	0	-
Política de formação do pedagogo	0	-
Política educacional de formação docente	4	-
CPe e organizações/organismos multilaterais	0	-
CPe e organizações/organismos internacionais	0	-
CPe e agências internacionais/multilaterais	0	-
Formação docente e UNESCO	21	2
Políticas educacionais e UNESCO	0	-
Políticas educacionais e PRELAC	1	1
Políticas educacionais e PREALC	0	-
Políticas educacionais e OEI	0	-
Políticas educacionais e OEA	0	-
Políticas educacionais e Banco Mundial	3	-
TOTAL	15.806	16

Fonte: Banco de teses da CAPES, pesquisa realizada em janeiro de 2009 (BRASIL; CAPES, 2009a).

APÊNDICE C

Tabela 2 – Trabalhos acadêmicos selecionados, por tipo de material, Brasil, 1996-2008

Ano	Tese	Dissertação	Artigo	Trabalho em evento	Total
2008			1	1	2
2007	1	5	2		8
2006	1	2	2		5
2005		2			2
2004	2				2
2003		1	2		3
2002			1		1
2001		1			1
2000					0
1999		1	3		4
1998					0
1997					0
1996					0
Total	4	12	11	1	28