



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

REFORMAS DO ESTADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 80

Joventino dos Santos Silva*
(UESB)

RESUMO

O presente trabalho analisa a Reforma do Estado e seus desdobramentos frente às políticas adotadas nos países, ditos, em desenvolvimento entre as décadas de 80 e 90. Faz uma abordagem analítica para compreender a relação entre essas reformas e os programas para a formação de professores no Brasil. A abordagem metodológica utilizada, até o momento, fundamenta-se na análise e interpretação da literatura sobre o assunto. Os resultados parciais nos permitem inferir que essas reformas não atenderam de maneira eficaz as necessidades existentes no sistema educacional brasileiro, pois privilegiaram os aspectos econômicos em detrimento às necessidades sociais. Já as políticas e programas para a formação de professores, seguiram o mesmo ritmo, não proporcionando avanços para sua melhoria e ampliação rumo a uma formação adequada que viesse a atender sua demanda.

PALAVRAS-CHAVES: formação de professores. Políticas educacionais. Reformas do estado.

As reformas do Estado, a nível mundial, assumiram proporções gigantescas nas últimas décadas, deixando seus rastros até os dias atuais. A nível local, ou seja nacional, não foi diferente. Pois essas reformas impuseram, aos países em desenvolvimento, metas para seus sistemas governamentais cumprirem, as quais privilegiavam, simplesmente, as áreas econômicas em detrimento às áreas sociais.

Os países em desenvolvimento¹ assumiram o compromisso de colaborar para que as metas fossem cumpridas conforme as determinações de agências internacionais

* Pedagogo; Especialista em Educação; joventino.silva@bol.com.br



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

levando em consideração, também, os interesses dos seus gestores públicos, uma vez que, “são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas” (MAUËS, 2003: p. 95). Tais exigências não passavam de uma estratégia para promover a reestruturação do capital nos países desenvolvidos. Sendo que, “os anos 90 do século XX transcorreram, na maioria dos países latino-americanos, sob signo de reforma e da inovação,” (NOGUEIRA, 2005: p. 37), aquilo que estava por trás dos verdadeiros interesses dos reformadores passaram, talvez, por despercebido.

Neste cenário, o Brasil não ficou de fora. Pois nas últimas décadas, principalmente nos anos 1990, o Estado brasileiro sofreu várias reformas em sua organização e estruturação. Tais reformas se processaram a partir, justamente, de imposições das agências internacionais, principalmente pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Internacional Monetário (FMI), as quais foram as principais responsáveis por ditar as regras do jogo. As imposições foram formadas por um conjunto de propostas, que preconizaram a liberalização comercial, subordinação dos países envolvidos, desregulação da economia, disciplina fiscal, entre outros. Neste contexto, as políticas sociais e econômicas tiveram que seguir tais reformas ausentando, cada vez mais, a presença do Estado na regulação/intervenção do mesmo no que se refere às garantias sociais conquistadas historicamente.

Para Gentili (1998), a maneira encontrada para que fossem acatadas as recomendações do BM e do FMI, sem que houvesse uma análise profunda das reais intenções das propostas e de suas implicações sociais e políticas, foi estabelecer, de certa forma, um consenso; o qual, logo ficou conhecido como “Washington Consensus” (Consenso de Washington).

¹ A idéia que se faz acerca de países desenvolvidos e/ou em desenvolvimento parte da “constatação da profunda desigualdade, de um lado, entre os países que se industrializaram e atingiram elevados níveis de bem-estar material, compartilhado por amplas camadas da população, [países ditos desenvolvidos] e, de outro, aqueles que não se industrializaram e por isso permaneceram em situação de pobreza e com acentuados desníveis sociais [países em desenvolvimento]”. (SANDRONI, 1994: p. 95).



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

Para o autor, de consenso não teve nada, uma vez que o mesmo foi imposto ao invés de ser discutido e decidido entre os países envolvidos; com o falso consenso, propagou-se, ideologicamente, aquilo que o BM e o FMI, queriam. Nesse sentido, [...] os meios acadêmicos e jornalísticos popularizaram esse conjunto de propostas e discursos como consenso de Washington, que subjaz nas decisões políticas que, além da sua heterogênea procedência ideológica, têm aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise. (GENTILI, 1998: p. 140).

Seguindo as ideologias desse “consenso”, houve um grande abalo no sistema educacional brasileiro, uma vez reduzindo recursos, diminuindo investimentos, os quais eram necessários para a estruturação e ampliação do cenário educacional.

A grande implicação dessas reformas, no que se refere ao desenvolvimento dos sistemas educacionais, encontra-se na maneira como as propostas e programas foram elaborados, não levando em consideração as reais necessidades e carências enfrentadas pelas populações a nível regional e local. Para Gentili (1998), no bojo dessas reformas, levou-se em consideração somente o contexto universal com base, principalmente, na esfera econômica dentro de uma concepção neoliberal. Nesse cenário, “o neoliberalismo pode ser identificado como um sistema de idéias, que reinventa o liberalismo clássico, introduzindo formulações e propostas caracterizadas pelo conservadorismo político” (MACHADO apud MAUÉS, 2003: p. 92).

A esfera social, nos países em desenvolvimento, ficou afetada em toda a sua dimensão. A formação de professores assumiu um papel pragmático instrumental, sendo reduzida a cursos aligeirados e inconsistentes indo à contra-mão de uma formação ampla e sólida, a qual viesse a possibilitar aos futuros profissionais docentes uma formação capaz de romper com as visões estereotipadas, alienadas, hegemônicas da realidade histórica, política e social.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

Neste sentido, este trabalho analisa a influência das reformas em relação à formação de professores, principalmente da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Reformas educacionais e formação de professores

A discussão acerca da formação de professores no Brasil, entre outras questões relacionadas com o sistema educacional, assumiu certa efervescência a partir de meados da década de 80. Isso se processou pelo fato da população brasileira se encontrar num momento de transição entre um sistema autoritário e sua ruptura rumo a um sistema político e social menos autoritário e opressor. Se para uns, o regime ditatorial começara a se enfraquecer dando espaço à (re)democratização do país, para outros não passou de uma pseudo-democratização.

Dentro desse cenário foi que segmentos da sociedade civil organizada elaboraram propostas educacionais em busca de um melhor atendimento às necessidades do sistema educacional, buscando, de certa forma, proporcionar o atendimento, no que diz respeito à área social, universalizando-a para toda a sociedade.

Nesse contexto, observa-se que, em meio à transição e às reformas, as propostas para a formação de professores no Brasil tenderam para duas direções antagônicas. De um lado, profissionais da educação organizados em entidades, tais como Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, entre outras, defendiam e defendem a idéia e necessidade de formar o profissional da educação, de maneira sólida e ampla, possibilitando-lhe pleno domínio e compreensão da realidade social, política e educacional de nosso país, tendo como locus privilegiado para tal formação a universidade, sem perder de vista a indissociabilidade



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

entre ensino, pesquisa e extensão, buscando romper com o ideário pragmático que se pauta na cotidianidade e no afastamento do lócus universitário.

De outro lado, o Estado promoveu, especificamente na década de 90, reformas no sistema educacional, as quais, em sua essência, foram totalmente contraditórias em relação às propostas elaboradas pelos profissionais da educação em todo o país. Indo de encontro ao ideário construído pelos segmentos da sociedade civil organizado, “a formação inicial de professores, na ótica oficial, ‘deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (MELLO apud FREITAS, 2002: p. 143).

Essa lógica, de conceber a formação de professores, estava sob influência das metas que os países em desenvolvimento deveriam cumprir, obedecendo às agências internacionais. Na esfera superestrutural, as políticas para o social, com destaque para a educação superior, outrora demanda da sociedade civil, tornaram-se políticas de oferta assentadas num orçamento orientado, de um lado, pelas agências multilaterais e por um Congresso Nacional fisiológico, e, de outro, pela demanda do capital nacional, com destaque para o industrial, fato tornado possível pela reforma do Estado que acentuou a dimensão mercantil da educação. (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2005: p. 12-13).

Essa forma de estruturação e organização política se deve às recomendações de instituições internacionais, as quais privilegiam, conforme Gentili (1998), a redução de gastos públicos para o social, abrindo, assim, as portas para o mercado capitalista.

Além de afetar toda a estrutura social, a redução de gastos públicos, também, atinge a política de formação de professores, além de abrir espaço demasiado para a iniciativa privada, afastando a formação dos centros universitários e expandindo a sua oferta em cursos aligeirados em faculdades e institutos superiores, os quais não investem em pesquisa e extensão, ocasionando com isso, de certa forma, uma defasagem na formação docente.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

Instituições internacionais, reformas e formação de professores: qual a relação?

Conforme vem sendo demonstrado, observa-se que, as reformas educacionais, estabelecidas no Brasil nas últimas décadas, foram impulsionadas por agências/instituições internacionais, as quais indicaram e conduziram as ações que os governantes deveriam realizar. Desta forma, sob a orientação destas agências/instituições, quem determina os rumos das políticas públicas, principalmente em educação, “são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social” (MAUÉS, 2003: p. 95). Com isso, observa-se que os segmentos da sociedade civil organizada ficam excluídos das decisões a serem tomadas e, conseqüentemente, são desmobilizados por mecanismos criados por organizações, que buscam defender os interesses do mercado capitalista. Nessa dimensão, “é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores” (WEISSHEIMER; HIRTT apud MAUÉS, 2003: p. 97).

Seguindo esse princípio, as reformas no Brasil, em vez de levar em consideração as produções, concepções e propostas referenciadas por diversas entidades representativas na esfera educacional, principalmente nos anos 80, consistindo na necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002: p. 139). a formação passa a ter caráter técnico-instrumental e o profissional assume o papel de prático, cabendo-lhe a função de adquirir determinadas competências para resolver problemas da prática cotidiana. Esse modelo organizacional, impulsionado por mecanismos internacionais, impõe



[...] alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores. Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a ‘universalização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. (MAUÉS, 2003: p. 99).

Para acolher tal modelo de formação, foram implantados em diversas instituições cursos de qualidade duvidosa. “Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou ‘contratam’ as IES – públicas ou privadas” (FREITAS, 2002: p. 148), para atender os professores que atuam na rede de ensino e que não contam com a formação superior.

No fundo, essas reformas tiveram suas diretrizes orientadas a partir de documentos de instituições internacionais, tais como: Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outros (CABRAL NETO, 2005; FRIGOTTO, 1999; FRIGOTTO, 2001 GENTILI, 1998; MAUÉS, 2003; SANTOMÉ, 2001). O conjunto de “diretrizes busca construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina” (CABRAL NETO, 2005: p. 23). Entre elas se encontram as orientações para a formação de professores, privilegiando a formação a distância e/ou continuada em detrimento da formação inicial, tendo em vista a redução de custos (CABRAL NETO, 2005; ARCE, 2001). As orientações dessas diretrizes consistem em que os conhecimentos devem ser compreendidos e adquiridos mediante: a) a ação ‘aprendizagem pela prática’ (saber fazer), o conhecimento orientado para a sua operacionalidade; b) o ‘uso de sistemas complexos’ (saber usar), o que levaria a uma necessidade de aplicação imediata do conhecimento: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando; e c) a ‘interação entre produtores e consumidores’ (saber



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

comunicar), o conhecimento se confunde com a informação e o ato de conhecer se identifica cada vez mais com os procedimentos e acesso à informação'. (CABRAL NETO, 2005: p. 25).

Segundo Cabral Neto (2005: p. 26), esse modelo está mais voltado para os “aspectos pragmáticos da formação do que com a formação de professor capaz de agir sobre a sua prática a partir de suas próprias reflexões”. Para Maués (2003: p. 101), essa “ênfase na formação prática é outro componente da reforma internacional da formação do magistério”; para Freitas (2002), nesse sentido, a formação passa a ter caráter técnico-instrumental e o profissional assume o papel de prático, cabendo-lhe a função de adquirir determinadas competências para resolver problemas da prática cotidiana.

Neste sentido, seguindo as orientações das instituições internacionais os programas de formação de professores tendem a diminuir a sua carga horária em função do aproveitamento da experiência dos professores. Essa tendência é tão forte que, em alguns países o caráter de aproveitamento da experiência, que é válido e importante, tem-se prestado a um aligeiramento na formação, aumentando assim o número de professores com o diploma de nível superior, diminuindo o custo da formação e alterando as estatísticas, exibidas como se o país tivesse priorizado a educação e a formação de professores. (MAUÉS, 2003: p. 103)

Além do aligeiramento nos programas é exigido dos professores que eles próprios busquem sua própria formação. Responsabilizando-os, para que os mesmos, sem um devido suporte ou uma formação consistente, adquira as devidas competências necessárias para atender às novas demandas estabelecidas pelo neoliberalismo.

O distanciamento das propostas de sua demanda

Mediante a configuração das reformas educacionais voltadas para a formação de professores nas últimas décadas, tanto em nível internacional como nacional, provavelmente estas não atenderam e nem atendem a sua demanda, no que se refere a uma formação mais condizente com a realidade dos seus envolvidos, principalmente,



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

pelo distanciamento/impedimento destes na elaboração das propostas. Tal distanciamento se processa pelo fato de as reformas serem orientadas por mecanismos que se encontram aquém dos segmentos da sociedade civil organizada e, conseqüentemente, dos profissionais da educação.

Para Hernek, Mizukami e Nicoletti, (2002); Mororó, (1999), entre outros, há uma forte tendência para que os programas de formação de professores, em especial aqueles, voltados para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sejam formulados desvinculados das práticas pedagógicas dos professores e da realidade em que esses profissionais estão inseridos. Não levando em consideração o contexto dos professores e suas especificidades, esses cursos, geralmente, partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes e a todos os contextos. Uma das críticas que se faz a eles refere-se ao fato de serem propostas externas às escolas, nem sempre correspondendo às suas especificidades, contextos e necessidades imediatas. Parte também do pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino de saberes construídos por outros. Não consideram, via de regra, os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, mas apenas como executores de planos/programas/ensino/saberes construídos por outros. (HERNECK; MIZUKAMI; NICOLETTI, 2002: p. 316).

Distanciando a formação das reais necessidades dos professores, sem levar em consideração seus saberes, suas práticas, dificuldades, crenças, visão de mundo, entre outros, torna-se difícil prepará-los para intervir, de maneira consciente e autônoma, na realidade educacional, na qual estão inseridos. Mesmo porque, esses “saberes profissionais são personalizados e raramente formalizados, objetivados. São saberes construídos, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociado da pessoa, de sua experiência e da situação de trabalho” (HERNECK; MIZUKAMI; NICOLETTI, 2002: p. 317).



CONCLUSÕES

Este estudo se encontra em andamento e, nesse primeiro momento, buscou analisar as reformas do Estado em sua totalidade, levando em consideração fatores relacionados com as políticas públicas globais e locais, principalmente aquelas relacionadas com a educação, especificamente com as políticas e programas para a formação de professores. Desta forma, a abordagem metodológica utilizada, até o momento, fundamentou-se na análise e interpretação da literatura sobre o assunto, aprofundando aspectos teóricos e conceituais necessários à compreensão do objeto de estudo. Trata-se de um trabalho em andamento. Portanto, não tem a intenção de esgotar as análises.

Com base nos dados preliminares, observa-se que as reformas impulsionaram uma série de medidas a serem cumpridas por países em desenvolvimento; entre eles, se encontram, principalmente, os localizados na América Latina.

Percebe-se, também, que, no Brasil as políticas públicas se voltaram para atender as metas das reformas, acatando as medidas recomendadas por agências internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Internacional Monetário (FMI) -, desta forma, deixando de lado as demandas sociais privilegiando o setor econômico.

As políticas educacionais seguiram em mesmo rumo, sofrendo cortes orçamentários, implementação de políticas aligeiradas, criação de legislações para atender ao mercado, implantação dos Institutos Superiores - desvinculando a formação superior dos centros universitários -, falta de investimento nas universidades públicas - principalmente para sua ampliação e desenvolvimento de pesquisas.

Em relação às políticas e programas para a formação de professores a situação não foi diferente. O Estado negou todo um conjunto de propostas elaboradas por seguimentos da sociedade civil organizada -, as quais buscavam a reestruturação do sistema educacional, modernizando-o para atender as novas demandas sociais, políticas, econômicas, entre outras.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

Desta forma, as reformas educacionais, ocorridas durante as décadas de 80 e 90, principalmente pela forma ideológica e tendenciosa em que se processaram, provavelmente não atenderam e não atendem de maneira coerente às necessidades e carências existentes no sistema educacional brasileiro, uma vez privilegiando o sucateamento da coisa pública promovendo, com isso, a mercantilização da educação.

Em relação aos programas de formação de professores, possivelmente, pela maneira que se processaram, voltados mais para dar conta dos interesses do mercado ao invés de suas reais demandas, dificilmente atenderão de forma adequada às exigências sociais, políticas e econômicas inerentes ao sistema público de educação. Chega-se à essa idéia através do caráter pragmático e a-histórico em que são pensadas e implementadas as políticas e programas públicos, aqui no caso, voltadas para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. Campinas, abr. 2001, vol.22, n°.74, 251-283 p.

CABRAL NETO, Antônio. Reformas educacionais e a política de formação de professores. In: Congresso internacional de formação continuada e profissionalização docente, 2005, Natal. Anais. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2005, 23-28 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, 136-167 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia. (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001, 57-80 p.

GENTILI, Pablo A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos, EdUFSCar, 2002, 315-337 p.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n. 118, mar., 2003, 89-117 p.

MORORÓ, Leila Pio. Formação continuada: estudo da influência do curso sobre alfabetização na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. São Carlos: UFSCar, 1999. [Dissertação de mestrado em Educação] 177 p.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANDRONI, Paulo (Org.). Novo dicionário de economia. 8 ed. São Paulo: Best Seller, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia. (Org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, 17-55 p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? In: Revista brasileira de educação. Campinas-SP, N. 29, maio-agosto/2005, 5-27p.