

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA NO BRASIL

Lúcia de Mendonça Ribeiro *

Copérnico Mota da Silva **

RESUMO

Analisando, em especial, as mudanças ocorridas na economia mundial nos últimos 20 anos, este texto busca esclarecer seus impactos sobre a burguesia brasileira e a adesão desta aos postulados da política neoliberal da terceira via, para então fazer uma reflexão sobre as consequências deste processo na formação para o trabalho e, especialmente, na política de formação de professores. Na educação básica, um novo perfil docente é requerido para formar o trabalhador nas novas exigências para o ingresso no mundo do trabalho, o que perpassa pela adequação das instituições formadoras e pelo acúmulo de novas funções para o professor e pelo aumento do controle sobre sua atividade, distanciando-o cada vez mais de sua função social. Faz-se, em seguida, uma reflexão sobre as definições em tal área contidas no novo Plano Nacional de Educação, concluindo com algumas considerações.

Palavras-chave: Neoliberalismo de terceira via. Formação de professores. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

POLICIES FOR TEACHER TRAINING AND NATIONAL EDUCATION PLAN IN THE CONTEXT OF CAPITALIST RESTRUCTURING IN BRAZIL

This paper, analyzing the changes occurred over the last twenty years in the world economy, seeks to clarify their impacts on the Brazilian bourgeoisie and in particular the adherence to the principles of the neoliberal policies of the Third Way. We reflect upon the consequences of this process for professional formation, and especially for the policy of teacher formation. In elementary education, a new profile for teachers is required which includes new criteria to enter the world of work, transforming the scholars institutions and characterized by the accumulation of new roles for the teachers and the increased control over their activities, which dissociate them always

* Pedagoga, Mestre em Educação Brasileira. Doutoranda em História e Políticas Públicas da Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Endereço para correspondência: Condomínio Caminho das Árvores, 14 B - Tabuleiro do Martins – Maceió (AL). CEP: 57061-410. lucia_0707@yahoo.com.br

** Gestor em Segurança Pública. Mestre em Educação Brasileira. Doutorando em História e Políticas Públicas da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Endereço para correspondência: Ladeira do Paiva, s/n-Conjunto Azteca, bloco A1, ap.302 – Caixa d'Água – Salvador (BA). copernicomota@gmail.com

more from their social function. We conclude by a reflection on the definitions in that area in the new National Education Plan.

Keywords: Neoliberalism third way. Teacher training. National Education Plan.

Introdução

Nas últimas décadas que antecederam o início deste milênio, o mundo enfrentou uma crise financeira de proporções internacionais, e os países latino-americanos, em especial, uma crise da dívida, reflexos de outra crise de importância ainda maior para os setores econômicos mundiais hegemônicos: a da redução da capacidade de crescimento e de acumulação do capitalismo, que depois da “era de ouro do capital” não consegue sustentar as altas taxas de lucro e, conseqüentemente, de retorno sobre o capital investido.

Em conjunto com tais acontecimentos, seguem mudanças significativas no campo da difusão e democratização da informação e transmissão de dados em tempo cada vez menor, pois a associação da informática com a telefonia, inicialmente com a fixa e posteriormente com a móvel, promoveu uma revolução denominada Internet, a qual, acompanhada de sofisticados softwares, permitiu novos avanços tecnológicos em razão da multiplicação da velocidade de processamento de dados e de rápida difusão de novas informações, da viabilidade da mundialização do capital, da capacidade de realização de novos negócios em menor tempo e da aceleração da pesquisa científica e da divulgação dos seus resultados, dentre outros.

Àquelas crises seguem-se estas transformações que afetaram várias faces do capitalismo, resultando na reestruturação do setor produtivo, na invasão da informática em todos os campos da vida cotidiana e no mundo dos negócios, nas mudanças no campo da cultura e na constituição do Estado liberal, o que repercutiu na alteração da dinâmica da produção e reprodução social (ALVES; PUZIO, 2010). Desta forma, liderados pelos Estados Unidos, alguns países, dentre eles o Reino Unido, com o objetivo de restabelecer a saúde financeira e a lucratividade de suas economias, passaram a defender e implementar um novo projeto societário para o mundo. Este projeto é sustentado por um novo liberalismo, que, conforme Melo (2004),

tem como princípios fundamentais a liberdade de escolha dos indivíduos e o livre mercado, ambos amparados por um Estado regulador.

Assim, para a condução da superação da crise do capital foram criadas algumas organizações internacionais, dentre as quais a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), este último “com o intuito de promover a maior fluidez da circulação deste capital num mercado cada vez mais globalizado e intensificado em produtos tecnologicamente desenvolvidos” (SILVA, 2008). Neste mesmo contexto, ainda segundo Silva,

[...] um novo regime de acumulação denominado por David Harvey (1992) de acumulação flexível, se realiza, promovendo substanciais mudanças nos padrões de desenvolvimento entre regiões geográficas, entre setores e entre empresas que com uma política de estoques muito menores, orientação voltada para a produção de bens que fosse suficiente para abastecer os clientes just in time (na hora), possibilitasse que as empresas variassem suas produções de uma hora para outra, a fim de enfrentar as exigências de mudança. (SILVA, 2008, p. 29).

Esse regime, na concepção de Melo (2004), implicou em novas relações sociais capitalistas, aprofundando e superando as relações sociais fordistas, o que resultou numa revolução no modo de produção social com o aumento da incorporação de ciência e tecnologia como forças produtivas principais no capital, no trabalho e na vida. Destas novas relações emergiu, ainda, a ampliação na reprodução do capital, fortalecendo o capital privado e enfraquecendo a esfera pública nos países triádicos – com o comércio exterior passando a vetor principal da internacionalização, industrialização dependente para os países subdesenvolvidos, desmantelamento da esfera pública com ênfase nas políticas sociais e a esfera financeira como centro da reprodução ampliada do capital (MELO, 2004).

As novas relações sociais capitalistas produziram, também, uma reprodução ampliada do trabalho, fundamentada no desmonte do *welfare state*

e na formação de uma nova correlação de forças sociais consolidada na mundialização do capital pela via da rearticulação de regiões e países em torno de alianças que integrem interesses domésticos e internacionais, ainda que com danos aos países subdesenvolvidos (MELO, 2004).

Nessa conjuntura, estabeleceu-se uma sociabilidade de novo tipo em que, segundo Martins (2009), comportamentos e hábitos, tanto individuais como coletivos, precisariam ser compatíveis com métodos de trabalho e de gestão requeridos pelo americanismo-fordismo, os quais estariam articulados com a vida cultural e política e em consonância com a vida econômica própria do capitalismo monopolista.

Assim, continua o autor, cumpriu à classe social hegemônica o desafio da construção de uma nova identidade do homem coletivo, em conformidade com as determinações econômico-políticas do capitalismo monopolista, susceptível às rápidas mudanças na produção e nas relações de poder da época (MARTINS, 2009), a fim de que se pudessem (re)produzir as condições objetivas e subjetivas de sua existência orientando-se pelas bases concretas de produção de seu contexto, fruto de uma direção política e de um estágio de correlação de forças próprios deste (GRAMSCI, 1999).

E é nesse contexto que os organismos internacionais – dentre eles se destacam o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – exercem significativa influência sobre vários países, dentre eles o Brasil. Esta última entidade,

[...] agrega e media ações/intervenções em países membros e **colaboradores**, como o Brasil, no sentido de organizar um **mercado de bens e serviços**, avaliando os riscos para investidores estrangeiros além de mediar acordos internacionais visando abrir novos nichos de exploração do capital no mundo, e no caso específico, na América Latina e Brasil, por meio da desregulamentação da legislação nacional para adaptá-la a uma **regulamentação** internacional a partir das demandas do mercado. (SOUZA, 2009, p. 33, grifo do autor).

Esse organismo, em síntese, orientado pelo neoliberalismo de terceira via, protagonizou o processo de formação para o trabalho, estabelecendo diretrizes e direcionando financiamentos aos países

para eles promoverem a conformação das massas ao regime exploratório capitalista. Para tanto, buscou determinar um modelo teórico capaz de identificar as competências que adequassem a mão de obra às novas requisições do mundo do trabalho incorporado pelas novas tecnologias, estabelecendo, por conseguinte, indicadores que pudessem, de forma global, comparar e validar tais competências (MAUÉS, 2003).

Nessa mesma direção, o Brasil, com o objetivo de “avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem” (VIEIRA, 2008, p. 115), instituiu, em 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este sistema só teve abrangência nacional a partir de 1995, quando passou, a cada dois anos, a monitorar e avaliar de modo amostral a educação básica por regiões, redes de ensino público e privado nos municípios, estados e no Distrito Federal, por meio de alunos dos 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Nessa linha, com todos os conflitos e contradições, o Estado brasileiro seguiu aprofundando o processo de conformação do seu povo ao projeto de sociabilidade burguesa, imprimindo uma política educacional de avaliação que buscava e, mais ainda hoje, busca orientar o conjunto da sociedade e, em especial, todo o sistema educacional nacional para a construção desse novo homem coletivo.

Foram determinantes, ainda, para o direcionamento das ações políticas do Estado, organismos nacionais de defesa, difusão e implantação dos ideais da burguesia detentora da hegemonia econômica e política brasileira, dentre os quais se destacam a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). A primeira, entidade que se denomina “a voz da indústria brasileira”, “atua para garantir a participação ativa da comunidade industrial na **formulação de políticas públicas** que garantam um ambiente saudável para o desenvolvimento dos negócios” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2011, grifo do autor). A entidade, que lidera a Mobilização Empresarial pela Inovação, afirma que a compreensão de que “a educação de qualidade e a inovação são requisitos para o Brasil construir uma economia competitiva e sustentável norteia as ações da indústria brasileira” (FORMI-

GA, 2010, p. 9) e orienta a elaboração de uma agenda que se centre no desenvolvimento tecnológico e na educação de qualidade (FORMIGA, 2010).

A FIESP, maior federação da citada Confederação, propõe, por sua vez, diretrizes neoliberais para um projeto de país que buscam grandes mudanças destinadas à recuperação do ritmo do desenvolvimento do Brasil, tornando-o mais moderno (MARTINS, 2009). Afirmado que a sociedade brasileira está sem projeto para o futuro, a entidade traça estratégias para produzir tal aspiração, postulando, dentre outras medidas, a criação, à época (última década do século passado), de condições adequadas na estrutura de oferta de mão-de-obra (MARTINS, 2009).

O governo, em sintonia com esses organismos, estabelece, em 2002, uma política de formação de professores da Educação Básica, a qual será tratada a seguir, com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para Educação Básica, e, em 2003, com o Exame Nacional de Professores e com a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Repercussões para o campo de formação de professores da Educação Básica

As duas últimas décadas do século XX foram decisivas, também, para redesenhar a formação de professores, atendendo as recomendações dos organismos internacionais a fim de formar um “novo tipo” de trabalhador que compreenda a responsabilidade e a necessidade de superar os problemas da contemporaneidade. Entre estes problemas citamos o desemprego, a inflação, a queda do crescimento econômico e a dificuldade de adaptação aos novos modelos de produção, uma das exigências do processo de globalização.

Seguindo essa orientação, as reformas no campo educacional ressaltam a necessidade de adequação das políticas de formação de professores ao “novo perfil docente” e a sua formação atendendo as demandas do “novo” mercado de trabalho.

No cerne do processo das reformas que aconteceram durante os anos de 1990, e ainda permanecem em processo de reorganização, nesta primeira

década do “novo século”, identificamos a responsabilidade atribuída à educação pelas estratégias utilizadas para adequar as instituições formadoras de professores e professoras às necessidades do mercado de trabalho.

Sequenciando essas estratégias, podemos definir que para essa reorganização localizamos toda a estrutura escolar administrativa e pedagógica, a formação de professores, como também, os conteúdos, fundamentos teóricos e modelos de gestão, sendo adequados às novas exigências profissionais, consequência das inovações do mundo tecnológico e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a finalidade de atender aos novos conceitos estabelecidos como princípios básicos ao desenvolvimento, tais como, qualidade, flexibilidade, eficiência, e/ou excelência, etc.

Nesse cenário, o Estado educador, ressurgiu efetivando seu papel regulador e avaliador com ações que pretendem colocar em prática mecanismos que levem os professores e professoras a repensar, reorganizar e replanejar suas atividades, baseados em movimentos contraditórios inerentes às relações sociais e capitalistas.

Em atendimento às orientações dos organismos internacionais, a reformulação da política educacional no Brasil e na América Latina indica os seguintes pressupostos: “a ampliação de acesso a educação básica; a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, bem como, das fontes de financiamento deste nível de ensino”, como destacam Malanchen e Vieira (2006, p.3). Em contraponto aos pressupostos citados, mascara-se o aligeiramento da formação inicial dos professores e o processo de certificação em massa.

A educação superior passa a capacitar a força de trabalho, proporcionando ao professor “acesso” às novas tecnologias e conformando esses novos trabalhadores qualificados às novas exigências do capital e à perda dos direitos conquistados historicamente. E acrescentando à reflexão anterior, Neves (2005) nos convida a entender o contexto com base na mediação gramsciana, de que somos ao mesmo tempo seres singulares e homens coletivos, conformes ao nosso tempo e lugar. “Somos conformistas de algum conformismo” (NEVES, 2005, p. 26).

Da forma como vem se organizando a política educacional no Brasil, “cria-se mecanismos de controle interno e externo, e ainda, [...] subordina a escola em todos os níveis às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Tentando atribuir à educação, e não só a ela, a ineficiência do Estado em organizá-la, os organismos internacionais se fortalecem em apontar problemas e soluções para a formação de nossos professores, para a gestão das escolas, para os currículos, entre outros, a fim de justificar o desnível do país neste segmento, considerado-a mola propulsora do desenvolvimento e do nivelamento capaz de superar o descompasso brasileiro na reestruturação produtiva.

O repensar sobre a formação de professores é amplamente destacado na mídia como estratégia necessária para o sucesso da reforma do Estado e da Educação orientados pelas políticas neoliberais. Caberá a este segmento desenvolver, com “qualidade”, competências indispensáveis ao aumento da produtividade e competitividade para a “execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham a garantir a reprodução ampliada do grande capital” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Esses mesmos sujeitos políticos coletivos são “convidados” a assumir a responsabilidade pela reestruturação dos sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que são penalizados pela crise da educação e, ainda, expostos e indicados como alternativa ao sucesso e à superação dos problemas educacionais, desconsiderando a totalidade e complexidade das distorções regionais no campo educacional em todo o país.

A esses mesmos professores e professoras os programas governamentais vêm promovendo a responsabilização pelo insucesso de seus alunos e alunas, da própria gestão e organização da escola e por sua própria formação. E, estas novas atribuições, que na verdade nem são tão novas assim, se organizam ou reorganizam tomando-se por base as exigências e mudanças ocorridas nas relações sociais e no mundo do trabalho, assumindo, assim, diversas posturas relacionadas aos diversos momentos históricos vivenciados que colocam nossos docentes à margem de um novo

perfil, completamente adaptado às necessidades do mundo produtivo.

Retomando o pensamento de Gramsci (1995), precisamos analisar, entender e, somente assim, refletir que

[...] em cada época coexistam muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções, etc. [...] qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar [...] mesmo em seus erros e em suas loucuras, os quais, ademais, não obstante terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção. (GRAMSCI, 1995, p. 15).

Considerando que inúmeros fatores estruturais e conjunturais permeiam as políticas públicas, conseguir avaliar os avanços e retrocessos desse processo e nele localizar possibilidades de críticas reflexivas que nos levem a uma compreensão da realidade e de superação das intenções claramente limitadas, continua sendo um grande desafio para aqueles que pensam ou repensam a formação de professores.

No desenvolvimento dessas aptidões, tão presentes no discurso das novas diretrizes curriculares para a formação de professores e os cursos de graduação/licenciatura, incorpora-se uma gama de novas atribuições que, ao mesmo tempo em que criam uma suposta autonomia ao professor, trazem consigo um número considerável de atividades a serem exercidas por ele, contribuindo para a precarização do seu trabalho. Contribui também para expressar uma imprecisão dos conceitos sugeridos à formação deste profissional, gerando múltiplas interpretações às diversas instituições formadoras.

Essas instituições formadoras acabam por expressar as mudanças estabelecidas pelo processo de globalização econômica e cultural, atreladas à política neoliberal, que neste momento amplia o espaço das instituições privadas em detrimento das públicas, subordinando a formação de professores ao contexto do capitalismo global que difunde valores individualistas e de controle, ajustando, ainda mais, o trabalho do professor a essa nova ordem.

Nesse momento presenciamos um movimento de inquietações reflexivas e necessárias ao debate

que envolve a formação de nossos professores e professoras. Localizamos desafios a serem superados, diante dos debates teórico-práticos das instituições formadoras frente a essa formação, na reorganização dos projetos políticos pedagógicos dos cursos acadêmicos em seu processo de construção coletiva e orgânica capaz de nortear de forma institucional e legítima as práticas discutidas nesse espaço.

Entre as muitas inquietações, já tratadas aqui, observamos que a materialidade da compreensão da incapacidade de se pensar a formação fora do contexto da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, ainda é ponto de discussão nos diversos espaços políticos que repensam a prática pedagógica apoiados em reflexões críticas, questionamentos e perspectivas.

A (re) significação dessas e de outras problemáticas existentes na cultura dos *loci* de educação implica desenvolver um processo de reflexão contínua como práxis, na perspectiva do desenvolvimento de uma formação pedagógica, que envolve mudança nos pressupostos dos sujeitos, na forma de compreensão de seus problemas e na sua própria postura para se tornar conceptor e gestor das práticas institucionais, curriculares e docentes (AGUIAR; MELO, 2005, p. 974).

O entendimento de unicidade da relação teoria e prática na formação do professor pesquisador para o século XXI propõe reflexões mais orgânicas na prática desse intelectual formador de outros intelectuais. São questões adversas que muitas vezes superam as possibilidades de avaliação e diagnóstico necessários a esse repensar. A prática compreendida nesta mediação é ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e práticas renovadas, nas quais a teoria só gera transformações quando aplicada subsidiando as ações que são planejadas.

Tensões presentes no limiar da discussão sobre a formação de professores

No cerne das discussões acerca das políticas propostas para um novo projeto de sociabilidade neste início de um novo governo, a formação de professores pensada para os próximos dez anos

(2011-2020), mediante o novo Plano Nacional de Educação (no bojo do Projeto de Lei nº 8.035/2011), que ora tem sido polemizado diante da reestruturação da Educação em sua plenitude e complexidade, vem mais uma vez problematizar a questão: para que sociedade estamos formando?

Já que não considera a legitimidade da proposta organizada e construída coletivamente pela última Conferência Nacional da Educação, (CONAE), em 2010, com grande representatividade da sociedade civil, o novo plano organiza-se em detrimento das metas pensadas na dita conferência.

Claramente percebemos que o governo centraliza a organização das políticas no Executivo, descentralizando a sua execução entre os entes federados, hoje chamados ao processo de colaboração, desconsiderando a realidade regional do país e não deixando claro a quem será atribuída a responsabilidade de fiscalizar e de que forma as metas anteriormente organizadas e distribuídas serão efetivamente concretizadas. E no caso destas não serem cumpridas, a quem será atribuído o prejuízo da inexecução. Explicitando aqui, que a descentralização é necessária à autonomia dos entes federados para que de certa maneira as necessidades regionais sejam mais rapidamente atendidas, mas esclarecendo, também, que de forma alguma esse processo deva desonerar o Estado de suas obrigações a ponto de o mercado ser o principal mecanismo de regulação social.

Santomé (2003) vem trazer contribuições a esse refletir sobre o processo de descentralização quando explicita que,

[...] esse contrato é difícil de ser avaliado, [...] são tomados como parâmetros [...] uma série de padrões de qualidade que são medidos, preferencialmente, de forma quantitativa, e, o que é muito importante, cujos conteúdos, são selecionados sem nenhuma negociação social. (SANTOMÉ, 2003, p. 41).

Temos dados que precisam ser considerados na avaliação de avanços e retrocessos para o novo plano de educação, já que trazemos do plano anterior metas que não foram alcançadas no que diz respeito à formação de professores, entre outros.

O esforço em aprovar o valor do PIB comprometido com a educação foi uma vitória, mesmo que em menor proporção, já que o Plano Nacional

da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (PNE-PSB/ 2001-2010) fixou seu valor em 10%, e este foi reduzido a 7%, pelo então governo Fernando Henrique Cardoso, que vetou o projeto.

“[...] assim, o PNE começou mal: havia metas a serem cumpridas, mas não havia a previsão de recursos para tal. De plano, transformou-se em ilusão [...]” (HELENE; MATSUSHIGUE, 2011, p. 161).

Sem os recursos necessários foi impossível cumprir as metas e, conseqüentemente, lutar para a superação dos problemas educacionais do país. Aumentar o número de matrículas, – processo quantitativo –, sem promover as necessárias condições às escolas e aos educadores não levará o país ao reconhecimento tão almejado, ou seja, ao alcance dos perseguidos indicadores de qualidade.

Continuamos a ver o Estado como regulador e avaliador das políticas de formação de professores, exigindo apenas que os docentes organizem seu trabalho adequando-se aos mecanismos que atendam às inovações tecnológicas, desconsiderando completamente a luta dos educadores por melhor condição e valorização do trabalho docente. O Estado atribui ainda a essa adequação as necessidades reais de desenvolvimento do país por meio da democratização do ensino, encobrando, na verdade, a precarização do trabalho docente, o aligeiramento da formação dos professores que vem sendo proposta e a regulação dos conteúdos constituintes desta formação, “elemento nuclear das reformas educacionais” (SHEIBE, 2010, p. 986).

O ideário do século XXI coloca o professor como o principal agente de mudanças, e a ênfase na sua formação vem trazer à discussão a necessidade de acompanhamento e continuidade ao processo da implementação das diretrizes que orientam a formação docente no país, não apenas na limitação e organização dos currículos como forma de controle dos professores e professoras. Talvez, como sugere Santomé (2003), estejamos vivenciando um momento em que existe uma espécie de “recentralização” do poder, no qual estamos observando a delegação de poderes às escolas, aos professores e professoras e certa “autonomia” em organizar-se “para serem mais eficazes”, quando o assunto é o melhor rendimento e/ou aproveitamento dos alunos, mas que, na verdade, esta suposta autonomia

é decidida pelo próprio governo em detrimento de uma efetiva e concreta participação social, uma ilusória legitimidade. Ou ainda, os documentos oficiais que apresentam, também, ideias hegemônicas que pretendam dar respostas a um momento vivenciado historicamente não estão conseguindo dar vozes aos silenciados nas elaborações de propostas políticas, já que estes ocupam espaços diversos nos distintos discursos e, assim, criam contestações em nome daqueles que por inúmeros motivos tiveram suas vozes caladas, o que dificulta ainda mais a interpretação das metas pensadas para atender ao déficit da educação no país.

Considerando que a organização das metas para o atendimento à educação de um país que se encontra em pleno desenvolvimento e que pretenda atingir os critérios direcionadores para tal propostos por organismos multilaterais esteja organizando uma educação em que economia e formação humana estejam sob uma mesma ótica conceitual, precisamos entender que conceitos são estes e de que forma estão sendo interpretados. Já que em um processo de construção coletiva os conceitos de matizes diversas permeiam as relações, a compreensão destes conceitos irá possibilitar que possamos ter, sim, uma educação que considere critérios de “qualidade” como necessários à emancipação da sociedade por meio de uma boa escola.

Que essa escola, por meio de políticas públicas comprometidas com uma educação em igualdade para todos e todas, possa ser um dos instrumentos de desenvolvimento social, cultural, econômico, artístico e científico do nosso país. Que essa escola também promova a igualdade em todos os espaços e consiga superar as diferenças regionais. Para tanto, precisamos de professores e professoras bem formados, valorizados profissionalmente, intelectualmente e, principalmente, socialmente reconhecidos em sua relevância.

À guisa de conclusão

No contexto da reestruturação produtiva do capital, acompanhada da intensificação do processo de globalização da economia, vê-se que o capital internacional encontra soluções para perpetuar a exploração do trabalho e sustentar as taxas de lucro

pretendidas. Entretanto, tais mudanças não se efetivam sem as repercussões negativas, logo, sem que alguém pague, com sacrifícios, algum preço.

Vê-se, ainda, nesse momento histórico, um grandioso sacrifício a que centenas de milhões de pessoas estão sendo submetidas, tanto no que se refere à exclusão social pela via do desemprego estrutural, quanto à ofensiva sistemática do capital internacional sobre as políticas sociais locais, pela via da articulação dos organismos internacionais de defesa da desregulamentação das economias nacionais em desenvolvimento.

No Brasil, a situação não é nada diferente. Especificamente quanto às políticas educacionais praticadas, as quais claramente objetivam a efetivação da submissão técnica e ético-política dos trabalhadores ao projeto burguês brasileiro, apoiada pela postura omissa do Estado, que passa à sociedade civil e ao empresariado brasileiro as atribuições de efetivá-las.

Formata-se uma educação para o trabalho simples, que, buscando o aumento da sua produtividade sob a direção capitalista, dê ênfase a uma educação básica voltada para o ensino da leitura, da escrita, da matemática e das ciências, a fim de que o cidadão possa estar apto a pensar e a resolver problemas. Não se busca com isso o desenvolvimento da sua autonomia crítica, nem o comprometimento com os interesses da sua classe social.

Revestidos de uma falsa neutralidade, os organismos internacionais oferecem, a troco de significativos financiamentos na área social, receitas de sucesso para a solução dos problemas dos países em desenvolvimento, os quais, na área educacional, objetivam a inserção mínima dos trabalhadores no processo produtivo capitalista, com a prudente composição de um exército de reserva visando ajustar-se à nova dinâmica empresarial e aos novos requisitos do mundo do trabalho contemporâneo.

Para seus propósitos se efetivarem, tais entidades precisam, contudo, da constituição de um novo perfil docente que leve o profissional da educação a repensar sua prática, voltando-se ao educar em conformidade com a busca da produtividade citada. O apelo ao desenvolvimento da empregabilidade dos discentes, dotando-os das habilidades e competências exigidas para o trabalho na contempo-

raneidade, soa bem nos ouvidos das famílias dos estudantes esperançosos por um emprego, que na verdade já não existe para todos.

Como a constituição desse novo perfil precede a existência de instituições formadoras adequadas à lógica do mercado, cumpriu ao Estado fomentar, por meio de políticas educacionais específicas para a formação de professores, a ampliação do acesso à educação básica, à diversificação das Instituições de Ensino Superior e dos cursos e das fontes de seu financiamento.

O professor formado nessa perspectiva, não obstante submisso e quase adaptado ao convívio com as tecnologias da informação e comunicação empregadas na atividade docente, é conformado às novas exigências do capital e à perda dos direitos conquistados historicamente; além de agregar novas atribuições, o que contribui para a precarização do seu trabalho, já que sua formação inicial não atende às necessidades colocadas à sua prática cotidiana, e sua carga de trabalho, em muitos casos, o impede de buscar a formação continuada adequada.

A educação, mais uma vez, vem sendo colocada no cerne de questões necessariamente reflexivas quando o assunto diz respeito aos avanços e limites colocados a nossas políticas, que, “legítimas” ou não, ditam normas para a construção de uma sociedade justa e de uma educação cidadã.

Nesse momento vivenciamos, em paralelo, a discussão em torno dos objetivos e metas “definidas” no Plano Nacional de Educação Lei 8.035/2011, que ora estabelece as normas da educação para os próximos dez anos. Então, somos convidados e conformados dentro das regras de uma sociedade, denominada “democrática”, a nos afastarmos pela criticidade existente e pertinente a um processo como esse, e passarmos a analisar sob uma ótica diferenciada as adesões colocadas ao direcionamento proposto, analisando, assim, os avanços e retrocessos da questão.

A dinâmica a que os diversos segmentos da sociedade civil são levados a refletir sobre o novo plano educacional coloca para toda a sociedade organizada as possibilidades, as dificuldades e os limites que podem viabilizar ou não o cumprimento dos objetivos e metas, permitindo, assim, que decisões fortalecidamente acordadas

comprometam-se com a melhor qualidade da escola pública tão solicitada aos dias de hoje para o desenvolvimento econômico, político e social da sociedade brasileira.

Reconhecendo que não existe neutralidade nesse espaço de discussão, dado o envolvimento de valores e óticas diferenciadas presentes no contexto das inúmeras lutas dos diversos grupos sociais, com distintos e variados interesses disputando a hegemonia, vivemos um momento histórico em que os resultados que delimitarão e organizarão as metas e objetivos para a educação nos próximos dez anos ultrapassam gestões de governos dos entes federados e chamam à reflexão e posicionamento os setores organizados da sociedade.

Considera-se, ainda, que na efetivação de todo esse ordenamento proposto será necessário o comprometimento e cumprimento das ações por parte do governo central, que até o momento vem demonstrando querer distribuir a maior responsabilidade delas aos municípios e estados, não deixando claro o seu papel nem definindo a quem estará colocada a responsabilidade de avaliar a execução das metas e objetivos anteriormente organizados.

Contudo, vivenciamos um momento ímpar no país, no qual ações construídas coletivamente

pela sociedade brasileira organizada, ainda que sem a participação (politicamente proposital) de segmento relevante, convidam à reflexão de questões que perpassam as metas e objetivos elencados para essa proposta a fim de executar as etapas no novo plano educacional. Ressalta-se aqui que não temos a ilusão de que somente ações burocráticas e administrativas possam superar as desigualdades regionais e educacionais do nosso país. Estas devem ser contempladas de maneira que a igualdade de direitos seja ampliada em toda a educação pública.

E que se façam presentes a exigência de qualidade para o desempenho do trabalho docente, a compreensão da necessidade de infraestrutura para as escolas em funcionamento, bem como a construção de novas escolas em atendimento à demanda e maiores recursos ao desenvolvimento das atividades docentes, permitindo que o tão almejado alcance da ciência e tecnologia consiga ser mais um compromisso efetivamente assumido pela escola e pela permanência do aluno neste espaço, assim como o crescimento econômico, social e político do país, elevando a escolarização a uma educação de qualidade e direito social historicamente conquistado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela Silva; MELO, Maria Márcia Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a12.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.
- ALVES, Giovanni; PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. As metamorfoses do mundo social do trabalho e a educação profissional: elementos para uma crítica da ideologia da educação profissional disseminada pela UNESCO no Brasil. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, São Paulo, ano IV, nº. 6, maio 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/7RevistaRET6.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2011.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Atuação da CNI**. Brasília: CNI, 2011. Disponível em: <<http://www.cni.org.br/portal/data/pages/FF80808121B517F40121B54C10944719.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2011.
- FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Engenharia para o desenvolvimento**: inovação, sustentabilidade, responsabilidade social como novos paradigmas. Brasília: SENAI/DN, 2010. Disponível em: <<http://www.cni.org.br>>. Acesso em: 08 jun. 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HELENE, Otaviano; MATSUSHIGUE, Lighia B. Horodynski. Considerações sobre um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 159-164, fev. 2011.
- MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões

sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, UERJ, 2006, p. 1-15. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf>. Acesso em: 15 maio, 2011.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar., 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_internacionales_educacion_formacion_profesores.pdf>. Acesso em: 21 maio 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHEIBE, Lêda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

SILVA, Copérnico M. **Gestão estratégica da educação no Colégio da Polícia Militar da Bahia: realidades e perspectivas**. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br>>. Acesso em: 21 maio 2011.

SOUZA, Thaís Rabello de. **(Con)formando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2009. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/thais%20rabello.pdf>. Acesso em: 21 maio 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

Recebido em 03.10.2011

Aprovado em 12.03.2012