



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DIANA LEMES FERREIRA

**A ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
(OCDE) E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

**Belém
2011**

DIANA LEMES FERREIRA

**A ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
(OCDE) E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués.

**Belém
2011**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Ferreira, Diana Lemes.

A Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil – PA; orientadora, Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués. – 2011.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Professores universitários – Formação – Brasil. 2. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 3. Educação e Estado – Brasil.
I. Título.

CDD - 22. ed.: 371.12071181

DIANA LEMES FERREIRA

**A ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
(OCDE) E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em de de 2011

Banca Examinadora

Profª Drª Olgaíses Cabral Maués
Orientadora e Presidente, UFPA

Profª Drª Dalila Andrade Oliveira
Membro titular, UFMG

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito
Membro titular, UFPel

Profª Drª Helena Costa Lopes de Freitas
Membro titular, Unicamp

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Membro titular, UFPA

Profª Drª Rosana Maria Oliveira Gemaque
Membro suplente, UFPA

Aos meus pais. Minha mãe, professora leiga, e meu pai, semianalfabeto, ambos, desassistidos pelas políticas sociais brasileiras.

A todos(as) professores(as) que trabalham na educação básica que, como eu, precisam resistir à “cultura de resultados” implantada na política educacional brasileira e lutar pela garantia do direito a uma política de Estado para a formação e valorização docente, que inclua formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, carreira e salários dignos.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa do processo de construção do conhecimento, quero compartilhar a alegria e as angústias de ter chegado até aqui, agradecendo a todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, nesta minha travessia. Mas algumas pessoas merecem meus agradecimentos especiais:

Primeiramente, agradeço a Deus, que é o meu refúgio, apoio e inspiração, em todas as horas de minha vida.

À minha família, pelo apoio incondicional, em toda a caminhada acadêmica e profissional.

À Professora Doutora Olgaíses Cabral Maués por suas características de orientadora com amplo conhecimento, rigor e disciplina, capacidade de transmitir confiança e presença constante na vida acadêmica de seus orientandos. Obrigada pelo incentivo ao amadurecimento científico e profissional.

Ao casal Mariza Felipe e Daniel Moraes, companheiros de longa jornada, que presenciaram cada pedacinho desta luta e desta vitória.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA), Luciene, Mariza, Izabel, Verônica, Antonilda, Willian, Pedro, Michele, Vanessa, André, Sérgio, Iza, e Ray pelos momentos importantes de construção de conhecimento, pesquisa e trabalho que contribuíram significativamente para a construção desta tese.

Às amigas e aos amigos que estiveram próximos, compartilhando este meu amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico. Em especial: Jorge Furtado, Magalene Rayol, Roseli Souza, Marcio Hirata e Darlene Correa.

À Ana Luiza, Silvana e toda a sua família, que me acolheram em seu lar, na ocasião do “doutorado sanduíche”, na UFMG, em Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2010.

Ao PROCAD NF/2008 (UFPA/UFMG), Observatório do Trabalho Docente, CAPES: AUX-PE PROCAD-NF 573/09, pela bolsa e pelo auxílio moradia, nos quatro meses (março a julho de 2010) em que cursei “doutorado sanduíche”, na UFMG, em Belo Horizonte. Agradeço, também, a CAPES pela concessão de Bolsa CAPES – Demanda Social – a partir de agosto de 2010.

Aos membros da banca de qualificação, Professor Doutor Salomão Hage do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPA e aos membros externos, Professoras Doutoras Dalila Andrade Oliveira (UFMG) e Eneida Oto Shiroma (UFSC), os quais

contribuíram significativamente para o aprofundamento de questões importantes na construção da tese.

Aos (às) professores (as) que gentilmente se dispuseram a conceder-nos as entrevistas que foram fundamentais na construção dessa tese.

Aos (às) demais professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, que diversas vezes contribuíram para o aprofundamento da pesquisa e de meu amadurecimento profissional e pessoal.

Aos (às) funcionários (as) do Instituto de Ciências da Educação, que me atenderam com gentileza em todos os momentos que precisei.

À banca de defesa, Professor Doutor Salomão Hage e Professora Doutora Rosana Gemaque, ambos do PPGED/UFPA; e aos membros externos, Professoras Doutoras Dalila Andrade Oliveira (UFMG), Helena de Freitas (Unicamp) e Professor Doutor Álvaro Moreira Hypólito (UFPel), os quais coroaram este momento ímpar da minha vida profissional e acadêmica.

Os socialistas estão neste mundo justamente para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção, não o mercado, o lucro, o capital.

Hobsbawm (1995)

RESUMO

FERREIRA, Diana Lemes. *A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil*. 2011. 330 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

A presente tese trata da Política de Formação Docente no Brasil. Tem como **objeto de estudo** as novas regulações da política de formação docente. O **problema de pesquisa** se refere à relação existente entre as orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o processo de regulação das políticas de formação docente no Brasil no período de 2007 a 2010, apresentando as seguintes **questões norteadoras**: Quais são os interesses e as orientações da OCDE, na área da Educação, no Brasil? Qual é a concepção de educação da OCDE? Qual a concepção de educação que orienta o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação? Quais as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação voltadas para a política de formação docente? Quais características das orientações da OCDE estão presentes, na política de formação docente brasileira, no período de 2007 a 2010? Quais são as ações do PDE que se referem à política de formação docente? A lógica de formação docente orientada pela OCDE está sendo seguida pelo governo brasileiro? A investigação partiu da **hipótese** de que a OCDE interfere e orienta a política de formação docente brasileira o que se manifesta por meio de orientações político-pedagógicas que imputam novas regulações para a condução e materialidade de tal política. Assim, o **objetivo** da pesquisa consistiu em identificar e analisar a regulação da política de formação docente no Brasil para a educação básica no período de 2007 a 2010 e suas relações com as orientações da OCDE. De modo mais específico buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a política brasileira de formação docente. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental, bem como realização de entrevistas. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. O estudo realizado sinaliza que a política de formação docente no Brasil vem enfatizando a agenda de desenvolvimento social, econômico e educacional da OCDE. Registra-se a preocupação do governo brasileiro com os professores “eficazes”, com escolas de “sucesso” e o conteúdo nelas transmitidos ocupa centralidade na agenda da política educacional por meio da “cultura dos resultados” via as avaliações internas e externas. Nesta perspectiva a política de formação docente no Brasil vem sendo formulada a partir do contexto de uma nova morfologia do trabalho, que dá maior ênfase à formação dos professores, tendo em vista o papel que estes profissionais podem desempenhar como agentes fundamentais na materialização e no sucesso dessas políticas. O estudo indica que a OCDE orienta as políticas educacionais brasileiras, o que indica que este é um fenômeno relevante de investigação no sentido de ir além da aparência da ideia de que a cooperação e a parceria da Organização com o governo brasileiro são tênues, uma vez que este não fez adesão como país-membro da OCDE.

Palavras-chave: Regulação Educacional. Política de Formação Docente. Organismo Internacional.

ABSTRACT

FERREIRA, Diana Lemes. *The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and the teaching training policy in Brazil*. 2011. 330 fl. Thesis (Doctorate in Education) – Institute of Education Sciences, Federal University of Pará, Belém, 2011.

This thesis studies the Teaching Training Policy in Brazil. The **subject of this study** is teaching training policy rules. The **research matter** refers to the relation between the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) guidelines and the regulation process of the teaching training policy in Brazil, during the period ranging from 2007 to 2010, presenting the following **guidance questions**: What are OECD interests and guidelines regarding the education area in Brazil? What is the concept of education for OECD? What is the concept of education framework of the PDE and the Target Commitment Plan “All for Education”? What are the guidelines of the Target Commitment Plan “All for Education” regarding the teaching training policy? Which OECD guidelines features are included in the Brazilian teaching training policy, during the period between 2007 and 2010? What actions within the PDE refer to the teaching training policy? The teaching training logic provided by OECD is being followed by the Brazilian government? The research started with the hypothesis that OECD interferes and guides the Brazilian teaching training policy and this is done through political and pedagogic guidelines imposing new rules for the conduction and materiality of this public policy. Therefore, the goal of this research is to identify and analyze the teaching training policy rules in Brazil for elementary education during the period from 2007 and 2010, as well as its relations with the OECD guidelines. Particularly, we tried to: analyze the OECD teaching training policy; study the Brazilian education laws related to the teaching training policy for the initial grades of elementary education; identify and analyze the relations between OECD education guidelines and prospects and the Brazilian teaching training policy. The methodology used was based on bibliographic and documental research and interviews. Data were analyzed through the content analysis technique. The study indicates that the teaching training policy in Brazil emphasizes the social, economic and educational development agenda from OECD. A Brazilian government concern for “effective” professors is identified, and “successful” schools and content are a central focus in the political and educational agenda, through the “culture of results”, via internal and external evaluations. The teaching training policy approach in Brazil has been designed within the context of a new morphology of labor, emphasizing teachers’ training aiming at the role such professionals may play as core agents in the materialization and success of such policies. The study indicates that OECD does guide the Brazilian education policies, which is a relevant research phenomenon, i.e., it goes beyond the idea that the cooperation and partnership between OECD and the Brazilian government are tenuous because Brazil is not a country member of OECD.

Key words: Education rules. Teaching training policy. International organization.

RESUMÉ

FERREIRA, Diana Lemes. L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et la politique de formation destinées aux enseignants au Brésil. 2011. 330 fl. Tese (Doctorard en Education) - *Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém*, 2011.

Cette thèse traite de la Politique de formation des enseignants au Brésil. Son objet d'étude de la nouvelle réglementation de la politique de formation des enseignants. Le problème de recherche concerne la relation entre les orientations de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques- OCDE et le processus réglementaire de la politique de formation des enseignants au Brésil dans les années 2007 à 2010, avec les questions suivantes : Quels sont les intérêts et les lignes directrices de l'OCDE, en matière d'éducation au Brésil ? Quel est le concept de l'éducation de l'OCDE ? Quel est le concept de l'éducation qui guide le PDE et le plan cible tous de votre engagement éducation ? Quelles sont les orientations du Plan d'Education pour tous engagement objectifs axés sur la politique de formation des enseignants ? Quelles sont les caractéristiques des lignes directrices de l'OCDE sont présents, la politique de formation des enseignants au Brésil dans les années 2007 à 2010 ? Quelles sont les actions du PDE qui se réfèrent à la politique de formation des enseignants ? La logique de la formation des enseignants est motivée par l'OCDE suivie par le gouvernement brésilien ? La recherche suppose que l'OCDE intervient et guide la politique de la formation des enseignants brésiliens et manifeste à travers politico-pédagogiques des directives qui imputent une nouvelle réglementation pour la conduite et la matérialité d'une telle politique. Par conséquent, l'objectif de la recherche était d'identifier et d'analyser la réglementation de la politique de formation des enseignants au Brésil pour l'éducation de base dans la période de 2007 à 2010 et de ses relations avec les lignes directrices de l'OCDE. Plus précisément, nous avons cherché à : examiner la politique de la formation des enseignants de l'OCDE; l'étude de la législation brésilienne éducatives liées à la politique de formation des enseignants pour les premières années du primaire, afin d'identifier et d'analyser la relation entre les directives et les perspectives d'éducation de l'OCDE et la politique brésilien et la formation des enseignants. Le parcours metodologique a été à travers de la littérature de recherche bibliographique et des documents publics, et des interviews. Les données ont été analysées en utilisant la technique d'analyse de contenu. L'étude indique que la politique de formation des enseignants au Brésil a été en insistant sur l'ordre du jour social, économique et éducatif de l'OCDE. Enregistrement la préoccupation du gouvernement brésilien avec « efficace » des enseignants, avec les écoles de « succès » et le contenu transmis les occupe l'ordre du jour central de la politique éducative à travers la « culture de résultats » á travers les évaluations internes et externes. Dans cette perspective, la politique de formation des enseignants au Brésil a été formulé par le contexte d'une nouvelle morphologie du travail, qui donne davantage l'accent sur la formation des enseignants, en raison du rôle que ces professionnels peuvent jouer en tant qu'acteurs clés dans la matérialisation et la réussite de ces politiques. L'étude indique que l'OCDE guide les politiques éducatives au Brésil, ce qui indique qu'il s'agit d'un phénomène pertinent de recherche pour aller au-delà de l'aspect de l'idée que la coopeération et l'organisation de partenaire pour le gouvernement brésilien est faible, une comme cela n'a pas rejoindre en tant que pays membre de l'OCDE.

Mots-cles: Réglage de l'Education, Politique de la Formation des Enseignants, l'Organisation internationale.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Organograma da OCDE	76
Figura 2 -	Organograma da CAPES	131
Quadro 1 -	Incidência da teoria do capital humano no cotidiano escolar	68
Quadro 2 -	Secretários gerais da OCDE - 1961 a 2011	76
Quadro 3 -	Reajuste do piso salarial profissional nacional na visão da CNTE	100
Quadro 4 -	Reajuste do piso salarial profissional nacional na visão oficial	100
Quadro 5 -	Elementos de comparação sobre a formação dos profissionais de educação nas duas formulações do Plano Nacional de Educação	111
Quadro 6 -	Média geral e projeções do IDEB da região Norte – Ensino Fundamental 4ª série Brasil	173
Quadro 7 -	Média geral e projeções do IDEB da região Norte – Ensino Fundamental 8ª série Brasil	173
Quadro 8 -	Média geral e projeções do IDEB da região Norte – Ensino Médio Brasil	173
Quadro 9 -	Países que integram o programa <i>WEI</i>	176
Quadro 10 -	Implicações das políticas educacionais para OCDE	210
Quadro 11 -	Cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelo MEC - Brasil	227
Quadro 12 -	Professores que atuam nas séries finais e ensino médio: com formação na mesma disciplina x formação diferente da disciplina de atuação	240
Gráfico 1 -	IDEB, projeções, metas e evoluções. Anos iniciais do ensino fundamental	171
Gráfico 2 -	IDEB, projeções, metas e evoluções. Anos finais do ensino fundamental	172
Gráfico 3 -	IDEB, projeções, metas e evoluções. Ensino médio	172
Gráfico 4 -	Nível de formação dos professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio das disciplinas: Matemática, Física, Ciências, Computação/Informática, Inglês, Espanhol, Outras Línguas, Libras – Brasil	230
Gráfico 5 -	Nível de formação dos professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio das disciplinas: Estudos Sociais,	233

Filosofia, Artes, Espanhol, Sócio Cultural – Brasil

Gráfico 6 -	Total de turmas com professor habilitado x professor não habilitado	235
Gráfico 7 -	Turmas sem professor habilitado Brasil	235
Gráfico 8 -	Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com o sexo	236
Gráfico 9 -	Número de professores que atuam na educação infantil nível de formação – Brasil	237
Gráfico 10 -	Número de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental – nível de formação Brasil	238
Gráfico 11 -	Número de professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio – nível de formação - Brasil	239
Gráfico 12 -	Nível de formação dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio nas disciplinas: Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Física, Geografia, História, Artes, Inglês, Espanhol, Ciências - Brasil	240

LISTA DE SIGLAS

AEN	Agência da OCDE para a Energia Nuclear
AHELO	Avaliação dos Resultados de Ensino Superior de Educação
AIE	Agência Internacional de Energia
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAED	Comissão de Assuntos Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Centro de Desenvolvimento
CE	Comunidade Europeia
CELE	Centro para Ambientes de Aprendizagem
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CERI	<i>Centre pour la Recherche et l'Innovation des l'Enseignement</i> (Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino)
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEB	Departamento de Educação Básica
DESECO	Definição e Seleção de Competências
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FCC	Fundação Carlos Chagas

FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional
FINAPA	Federação Interestadual de Associação de Pais de Alunos
FNDE	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Educação
FUNRURAL	Fundo de Assistência Rural
GATT	<i>General Agreement on Tariffs and Trade</i> (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio)
GEF	<i>Global Environment Facility</i> (Fundo Global para o Meio Ambiente)
GESTAR	Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA	<i>International Development Association</i> (Associação Internacional de Desenvolvimento)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFIS	Instituição Financeira Internacional
IFM	Instituição Financeira Multilateral
IMHE	Programa de Gerenciamento de Educação Superior ou <i>Programme on Institutional Management on Higher Education</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
INES	Sistema de Indicadores Educacionais da OCDE
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos,
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE ou OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização para a Cooperação Econômica Européia

OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PIAAC	Programa Internacional de Educação de Competências dos Adultos
PIBID	Programa de Bolsa Institucional à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PNAE	Programa Nacional de Merenda Escolar
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PREAL	Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PRÓ- CONSELHO	Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PRÓ- FORMAÇÃO	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROINFO INTEGRADO	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
PRÓ- LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que atuam em

	Escolas Indígenas de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SG	Secretário Geral
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem).
TCH	Teoria do Capital Humano
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional)
WEI	<i>World Education Indicators</i> (Programa Mundial de Indicadores Educacionais)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: A OCDE COMO FOCO	38
1.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	38
1.1.1 As políticas públicas sociais no Brasil	42
1.1.2 Políticas públicas educacionais	46
1.2 A GÊNESE DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	51
1.3 A OCDE COMO FOCO	69
1.3.1 A história da OCDE	69
1.3.2 A estrutura da OCDE	74
1.3.3 A aproximação brasileira em foco	78
1.3.4 As aproximações da OCDE com as políticas educacionais brasileiras	83
2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	86
2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DA DÉCADA DE 1990 E INÍCIO DOS ANOS 2000	87
2.1.1 Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	91
2.1.2 Plano Nacional de Educação	103
2.1.2.1 O Plano Nacional de Educação (decênio 2001-2011)	103
2.1.3 Diretrizes curriculares	112
2.1.3.1 Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia	118
2.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE 2007	121
2.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	122
2.2.1.1 Formação – UAB	125
2.2.1.2 Iniciação à docência	128
2.2.1.3 PRODOCÊNCIA	130
2.2.1.4 Nova CAPES	132
2.2.1.5 Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009: a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	133
2.2.1.6 Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente	136
2.2.1.7 O Projeto de Lei 8.035/2010 do Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020	141
3 A OCDE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	146
3.1 A DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO E O CENTRO PARA PESQUISA E INOVAÇÃO DO ENSINO (CERI): CÉREBRO DA OCDE PARA A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	146
3.2 O CENTRO PARA PESQUISA E INOVAÇÃO DO ENSINO (CERI): POR DENTRO DO CÉREBRO	148

3.3 O PROTAGONISMO DO INEP NA CONDUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DA OCDE	150
3.4 O PISA: PORTA DE ENTRADA PARA INSERÇÃO OFICIAL DA OCDE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.	157
3.5 IDEB: A NOVA REGULÇÃO NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO	170
3.6 O PROGRAMA MUNDIAL DE INDICADORES EDUCACIONAIS (WEI)	176
3.7 O INQUÉRITO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (A Pesquisa TALIS).	179
3.7.1 Eixo 1 - Sobre as escolas de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º ano e seus professores	181
3.7.2 Eixo 2 - Desenvolvimento profissional dos professores	185
3.7.3 Eixo 3 - Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores	189
3.7.4 Eixo 4 - Avaliação, retorno da avaliação e seus impactos sobre os professores e escolas	190
3.8 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS “RECOMENDAÇÕES” PARA ESTE SETOR	192
4 A POLÍTICA DE ATRAÇÃO, RETENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES EFICAZES: A PRESENÇA DAS ORIENTAÇÕES DA OCDE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	203
4.1 POR QUE OS PROFESSORES SÃO IMPORTANTES? QUAL É O PERFIL DE PROFESSOR QUE SE QUER?	203
4.2 ATRAIR, DESENVOLVER E RETER PROFESSORES EFICAZES: A RECOMENDAÇÃO DA OCDE	209
4.3 A POLÍTICA DE ATRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E RETENÇÃO DE PROFESSORES EFICAZES NO BRASIL	218
4.4 A ESCASSEZ DE PROFESSORES QUALIFICADOS NO BRASIL	229
4.5 A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL, AS ORIENTAÇÕES DA OCDE: DILEMAS E DESAFIOS NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS	243
4.5.1 Conflito MEC e CAPES na condução das políticas de formação docente	246
4.5.2 O papel da CAPES, em especial do CTC- Educação Básica, na construção das políticas de formação docente	247
4.5.3 As políticas educacionais no Brasil e as orientações da OCDE	254
4.5.4 Desafios da política de formação docente	257
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS	272
APÊNDICES	299
ANEXOS	309

INTRODUÇÃO

Origem, objeto e problema da pesquisa

O processo de mudança que vem ocorrendo na estrutura da sociedade e do capitalismo, em nível mundial, em especial na relação de produção e no processo de trabalho, exige novas e sofisticadas tecnologias, que requerem um trabalhador mais qualificado. Ou seja, um trabalhador com um grau de escolaridade mais alto, que domine um conjunto de habilidades e competências que o torne mais competitivo e capaz de maior empregabilidade, no mundo do trabalho, que tenha capacidade de raciocínio e de abstração, comunicabilidade, criatividade, eficiência, flexibilidade, iniciativa, polivalência, responsabilidade e versatilidade. Esse contexto delinea um ‘novo’ papel para a educação e, conseqüentemente, para a escola.

A escola preparava trabalhadores para um tipo de processo produtivo balizado no paradigma do *fordismo*, o qual separava trabalho manual do trabalho intelectual, o planejamento da execução. A escola, então, passou a sofrer severas críticas, e a ser responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados e das novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional (MAUÉS, 2003a). Os professores, conseqüentemente, também, foram alvos de críticas, principalmente no que se refere à formação, alegando-se que esta era muita ‘teórica’, desvinculada das demandas da sociedade. Maués (2003a) afirma que análises realizadas por alguns organismos internacionais, dentre os quais o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Européia (CE), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina (PREAL) parecem apontar para um só caminho:

O sistema educacional precisa passar por uma reforma, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado, um mundo globalizado, entendendo-se por tal um processo sócio-histórico que apresenta dimensões ideológicas, que cria uma nova ordem econômica e um outro processo civilizatório, representando uma nova etapa do capitalismo mundial (MAUÉS, 2003a, p. 3).

Diante desse cenário, os organismos internacionais de financiamento começaram um processo de maior inserção e orientação direta e indireta na Educação. Segundo Maués (2003b), as políticas educacionais brasileiras, enquanto políticas consentidas pelo governo, em relação às exigências dos organismos internacionais, têm colocado destaque no aperfeiçoamento docente, na equidade, no financiamento, na gestão e na qualidade.

Nessa perspectiva, o sistema educacional brasileiro vem sendo alterado, em todos os seus níveis e modalidades. Isto tem delineado uma série de reformas educacionais que se materializam em leis, decretos, pareceres, resoluções e planos de educação.

Nesse contexto, os órgãos governamentais apontam a necessidade de adequação do trabalho e da formação docente às novas exigências profissionais decorrentes das inovações tecnológicas e das mudanças do trabalho e da formação, pautadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Para concretização disto, o Estado tem intervindo, no sentido de instituir mecanismos que conduzam os docentes a adequarem as atividades próprias da profissão aos resultados estabelecidos pelos interesses do mercado, com projeções de novas regulações para as políticas educacionais. E, nesta linha de raciocínio, a formação docente se caracteriza como peça fundamental.

Assim sendo, é possível estabelecer a *hipótese* de que organismos internacionais, como a OCDE interferem e orientam a política de formação docente brasileira, o que se manifesta por meio de orientações político-pedagógicas que imputam novas regulações para a condução e materialidade de tal política.

Os estudos de Maués (2008) e Oliveira (2005) indicam que essas novas regulações das políticas educacionais estão diretamente relacionadas à reforma que o Estado brasileiro tem vivenciado, no sentido de se adequar à globalização e à nova fase do capitalismo, na qual se estabelecem regulações com o intuito de adequar a educação ao mercado. Vale ressaltar que este processo acontece mundialmente, com impactos maiores nos países em desenvolvimento.

Ao conceituar “regulação”, Barroso (2006) afirma que esta seria a forma pela qual se ajusta uma ação a determinadas finalidades, materializadas em regras e normas previamente definidas. A “regulação” tem função fundamental, na manutenção do equilíbrio do sistema ou mesmo na identificação de entraves deste. A regulação educacional, então, se configura em normas, regras, orientações, formas de controle e direção de uma determinada política educacional.

Lessard (2008) ao discutir a regulação nas políticas educacionais, aponta três “modelos”: o primeiro seria o “burocrático-estatal”, que volta suas atenções para os resultados e a eficiência; o segundo é nominado como “regulação profissional”, que se caracteriza por ações dos protagonistas da educação, sendo eles diretores, professores e especialistas. O terceiro modelo se refere ao “mercado” e objetiva atender à lógica do setor privado. Esses modelos, por vezes, se complementam entre si e estão presentes na política educacional, o que o autor denomina “regulação múltipla”.

Barroso (2006) indica três tipos de regulação para a educação: transnacional, nacional e microrregulação local. Barroso (2003) afirma que a regulação política no campo educativo pode acontecer de três modos. O primeiro se refere ao “efeito contaminação” o qual existe “[...] ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre países, à escala mundial [...]” (p.24); o segundo é o denominado pelo autor de “efeito de hibridismo” o qual “[...] resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito [...]” (p.25). Finalmente, o terceiro, é chamado pelo autor de “efeito mosaico” que resulta do processo de construção destas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares, sendo que na maioria das vezes “[...] resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicas [...]” (p.25).

Em relação à regulação “transnacional”, Barroso (2006, p.45) indica que esta se configura nos discursos e instrumentos que são produzidos nos fóruns de decisão e consulta internacional. Segundo o autor, este tipo de regulação se origina na maioria das vezes “[...] nos países centrais e faz parte do sistema de dependências em que se encontram os países periféricos ou semi-periféricos [...]”, pode também resultar da existência de estruturas supranacionais que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, “[...] controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução de políticas nesse domínio”. O autor continua argumentando que além destas modalidades mais formais este tipo de regulação pode resultar também da ligação existente entre o sistema educativo e os outros sistemas sociais, “[...] outras formas mais sutis e informais exercem igualmente um efeito regulador transnacional”. O autor então cita como exemplo os “[...] programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais [...] que reúnem especialistas, técnicos ou funcionários de diferentes países”. Segundo o autor, tais programas sugerem e/ou impõem diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções na maioria das vezes de forma uniforme que “[...] acabam por constituir uma espécie de ‘pronto a vestir’ a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacional) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções”.

Maués (2008) aponta como a materialização dessa forma de regulação, os programas de cooperação desenvolvidos por organismos internacionais que fazem diagnósticos e sugerem soluções. Barroso (2006) aponta que neste tipo de regulação é possível perceber uma

espécie de “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática, em diferentes países.

O segundo tipo de regulação indicado por Barroso (2006) é a “regulação nacional”, ou seja, o modo como o Estado e as autoridades instituem o controle no sistema educacional, por meio de estabelecimento de “normas, injunções e constrangimentos”. Este tipo de regulação é exemplificado por Maués (2008), ao citar as políticas educacionais para a educação superior, no Brasil, traduzidas, por exemplo, por meio da Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e o Decreto nº 6096/2007, que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como pode ser visto mais claramente no trecho da autora:

A Lei que cria o Sistema Nacional de Avaliação do Educador Superior (SINAES) estabelece a avaliação da instituição, de cursos e dos alunos (ENADE) numa concepção somativa e punitiva. E mais recentemente o REUNI que propõe a expansão de vagas, o aumento da relação professor-aluno e a elevação para 90% do índice de conclusão de curso, sem o correspondente aumento de recursos financeiros. Esses são alguns dos casos que retratam as novas formas de regulação, ou seja, é a regulação por ‘contaminação’ como indica uma pesquisa realizada na Europa cujo sentido é a transposição de medidas, soluções e práticas que deram certo em outros países (MAUÉS, 2008, p. 7).

O terceiro tipo de regulação discutido por Barroso (2006) é designado “micro regulação local”, que se caracteriza pela forma com que os sujeitos que compõem o contexto da escola, por exemplo, ajustam as normas ao local no qual estas devem ser aplicadas. Como materialização deste tipo de regulação, podemos citar a forma de adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aos contextos escolares em que trabalham.

Essas novas regulações impulsionam nova abordagem à formação e ao trabalho docente, pois chegam à escola de forma impositiva e, por mais que os professores procurem adequá-las ao contexto escolar que trabalham, as marcas do processo de regulação ficam, impregnam e infiltram o dia-a-dia do docente. Neste sentido, interessa-nos focar a atenção nas reformas que envolvem as regulações da política de formação docente.

Identificar e analisar os processos de regulação da política de formação docente brasileira para a educação básica configuram o interesse central desta pesquisa. A opção pela temática *Políticas públicas de formação docente* se dá em função do destaque que esta vem tendo, devido a alguns processos de mudanças impulsionados pelas reformas educacionais que vêm concedendo maior ênfase à formação dos professores. Estes passaram a ser vistos como agentes fundamentais da materialização das políticas educacionais. A formação docente tem sido destacada, pelos organismos internacionais, como um dos pontos centrais para o “sucesso” das mudanças em curso (MAUÉS, 2003b; 2008; SILVA, 2002; TORRES, 1996).

A política de formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental chama a minha atenção, de modo especial. Isto se dá devido a minha atuação e experiência como professora deste nível de ensino desde 1992. Deve-se, também, ao fato de os professores deste nível de ensino serem muito cobrados, tendo em vista as exigências de melhoria dos índices estatísticos de alfabetização, aprovação, reprovação, evasão; e mais recentemente, a referência maior se concentra na exigência da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Este último, criado em 2007, é um índice de avaliação externa que combina desempenho padronizado, nas provas nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ e da Prova Brasil². O IDEB reúne, em um só indicador, fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e médias de desempenho nas avaliações. Logo, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, verificados no Censo Escolar e nas médias do desempenho nas avaliações (SAEB e Prova Brasil), realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ (INEP). Vale ressaltar que o IDEB foi idealizado a partir de experiência de organismos internacionais, como a OCDE³, via Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), importante registrar que houve uma

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEAB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEAB recebe o nome do SAEB em suas divulgações; A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEAB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2011).

² A Prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. A Prova Brasil é censitária. Por esta razão, expande o alcance dos resultados, porque estes oferecem dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries, do Ensino Fundamental. O SAEB e a Prova Brasil passaram a ser operacionalizados, em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará a extinção da outra. Pela metodologia utilizada, nenhum aluno será submetido às duas avaliações (BRASIL. MEC: [2005]).

³ O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ (INEP), do MEC, mostra as condições de ensino no Brasil. **A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.** A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir de um plano de ações articuladas (PAR), elaborado por uma comissão técnica do ministério e por dirigentes locais. O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB. **O Compromisso Todos pela Educação, uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. O MEC estabeleceu atendimento prioritário a 1.242 municípios com os mais baixos índices** (BRASIL. MEC, 2009c ; INEP, 2010. Grifos Nossos).

adaptação do nome para a língua portuguesa (Na língua inglesa chama-se *Programme for International Student Assessment*)⁴.

Nesse contexto, a formação dos professores se configura como peça-chave para o sucesso da regulação em curso, pois são eles que dão materialidade às regulações, são eles que estão no “chão da escola”.

A ênfase na formação de professores para melhoria da qualidade da educação não é fato novo, mas, nas políticas educacionais atuais, pode ser evidenciada pelo Ministro de Educação, Fernando Haddad, ao registrar, por exemplo, no *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, que “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]” (HADDAD, F., 2008, p. 8). Continuando, o ministro afirma ser esta uma questão a ser enfrentada pelo Ministério da Educação: “[...] um dos pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (HADDAD, F., 2008, p. 9). O direcionamento e a regulação desta ênfase na formação de professores podem ser vistos, também, em algumas diretrizes (igualmente, advindas de organismos internacionais⁵) do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, já estabelecidas sob forma jurídica:

Art. 2º [...]

I - estabelecer como **foco a aprendizagem, apontando resultados** concretos a atingir;

II - **alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;**

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

[...]

XII - **instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;**

XIII - implantar **plano de carreira, cargos e salários** para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação;**

⁴ O **PISA** é um programa internacional de avaliação comparada, cuja **principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países**. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*, havendo, em cada país participante, uma coordenação nacional. **No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem, a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas (BRASIL. MEC: INEP, [2005?]a. Grifos Nossos).

⁵ Logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, em 2006, dois estudos foram realizados, em parceria com organismos internacionais, em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto, consideradas variáveis socioeconômicas. O objetivo central dos estudos era identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007), programa estratégico do PDE (HADDAD, F., 2008, p. 14).

XIV - **valorizar o mérito do trabalhador da educação**, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; [...] (BRASIL, 2007a. Grifos Nossos).

Como podemos ver a ênfase na formação docente está focada nos resultados a serem obtidos bem como na valorização profissional baseada no mérito.

O processo de regulação da política de formação docente se materializou, portanto, também por via do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem o IDEB como indicador da qualidade da Educação Básica; este será o meio pelo qual será verificado o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso de Todos pela Educação, configurando um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Importante registrar que a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e os municípios foram orientados a elaborarem o Plano de Ações Articuladas (PAR), partindo de um diagnóstico da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, deveriam desenvolver o planejamento de um conjunto de ações que resulta no PAR. Ressalta-se que o referido diagnóstico da situação educacional local se orienta e se estrutura em quatro dimensões, a saber: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essas dimensões se desdobram em diretrizes e indicadores que, articulados, constituem o diagnóstico de cada município que se expressa em ações que constituem o seu PAR, sendo este parte do PDE.

O PDE, que foi lançado pelo Governo Federal, em 2007, também se correlaciona ao processo de regulação da política de formação docente. O MEC, em sua página eletrônica, disponibiliza para pesquisa e *download* 41 ícones do PDE⁶, dos quais enumeramos quatro, que identificamos como regulação para a política de formação docente: *Formação-UAB*; *Pro Docência*; *Iniciação à docência*; e *Nova CAPES*⁷ – os quais serão analisados no segundo capítulo desta tese.

⁶ Segundo Saviani (2009), o PDE se mostrou ambicioso, agregando, já na origem, trinta ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação, e o MEC foi acrescentando novas ações; como se pode comprovar, no *site* do Ministério, são 41 ações. No entanto, observa que não só ele como outros autores assinalam que o número de ações, no site, às vezes sofre oscilações. A título de exemplo, cita que, em julho de 2008, eram 53 ações (p. 1).

⁷ Para elaborar as políticas e discutir as diretrizes sobre a formação de professores, foi criada, na estrutura da CAPES, o Departamento de Educação Básica Presencial (DEB), dividido em dois setores – presencial e a distância – e o Comitê Técnico-Científico da Educação Básica (CTC).

Os documentos da OCDE, também, têm referendado a ênfase na formação de professores para o sucesso das reformas em curso. A referida organização, por meio de seu Comitê de Educação, tem realizado várias pesquisas sobre o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem. A título de exemplo, citamos que, em 2002, o referido Comitê realizou, em nível internacional, uma pesquisa que trata das políticas para professores, no sentido de ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem sucedidas e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes. Tal pesquisa resultou em 25 relatórios, pelos países participantes, e dez relatórios, por equipes de acompanhamento externo. E culminou na publicação, no ano de 2005, do documento *O papel crucial dos professores: Atrair, formar e reter os professores de qualidade*, traduzido e publicado, no Brasil, pela Editora Moderna, em 2006. Dentre os muitos resultados e questionamentos, o referido documento aponta:

Todos os países buscam melhorar suas escolas e corresponder da melhor forma a expectativas sociais e econômicas mais altas. **Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições.** Melhorar a eficácia e a igualdade da escolarização depende, em grande medida, da **garantia de que pessoas competentes queiram trabalhar como professores**, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a ensino de alta qualidade (OCDE, 2006a, p. 7. Grifos Nossos).

O documento referido acima indica que “[...] os professores devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes auto-direcionados, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda vida” (p. 7). E referenda que as questões sobre professores são prioritárias, nas agendas políticas, devido a preocupações expressas pelos próprios professores sobre o futuro de sua profissão, bem como pelo fato de os professores estarem em “[...] contato diário com os estudantes que potencialmente formarão a próxima geração de professores, o entusiasmo e a disposição da atual força de trabalho docente exercem forte influência sobre a oferta de professores no futuro” (OCDE, 2006a, p. 7-8).

As pesquisas do Comitê de Educação da OCDE apontam elementos fundamentais em uma agenda de qualidade docente: maior atenção aos critérios de seleção para a educação inicial e o emprego do professor; avaliação contínua, ao longo de toda a carreira docente, para identificar áreas que podem ser aprimoradas; reconhecimento e recompensa para a docência eficaz; e garantia de que os professores recebam os recursos e o apoio de que necessitam para atender a altas expectativas. Nesta linha de raciocínio, a formação docente se apresenta como estratégia para atingir objetivos apontados por tal agenda (OCDE, 2006a).

No entanto, “[...] se a docência não for percebida como uma profissão atraente, e se o ensino não passar por mudanças significativas, a qualidade das escolas corre risco de deterioração”. Desta afirmativa, se justificam as altas apostas em políticas de formação para os professores (OCDE, 2006a, p. 17).

Assim sendo, o *objetivo geral* desta tese consistiu em identificar e analisar a regulação da política de formação docente para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010 no Brasil, e suas relações com as orientações da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a política brasileira de formação docente.

Definimos como *problema de pesquisa* a relação existente entre as orientações da OCDE e o processo de regulação das políticas de formação docente, no Brasil, no período de 2007 a 2010 .

Estabelecendo, então, como *questões norteadoras*:

- Quais são os interesses e orientações da OCDE, na área da Educação, no Brasil?
- Qual é a concepção de educação da OCDE?
- Qual a concepção de educação que orienta o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação?
- Quais as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação voltadas para a política de formação docente?
- Quais características das orientações da OCDE estão presentes, na política de formação docente brasileira, no período de 2007 a 2010?
- Quais são as ações do PDE que se referem à política de formação docente?
- A lógica de formação docente orientada pela OCDE está sendo seguida pelo governo brasileiro?

Algumas definições precisam ser feitas, a fim de que se tenha clareza quanto ao sentido de certos termos e à utilização destes.

Nesta pesquisa entendemos docente como sinônimo de professor. A *formação docente* é compreendida, na presente investigação, como um processo contínuo e dialético, que deve se prolongar por toda a vida profissional, no qual a aprendizagem baseada na experiência e uma sólida base teórica, que se concretizam na relação teoria e prática, ocupam papel de destaque na construção dos conhecimentos profissionais, pois aprender a ensinar se constitui em um processo complexo, que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais,

culturais, territoriais, históricos, sociais, políticos, dentre outros. Nesta perspectiva Maria Oliveira (2010, p. 01) define *Formação de Professores* como “[...] processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por esses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstroem os saberes docentes”.

A referida autora indica a *formação inicial*, como processos de formação que “[...] ocorrem em agências formadoras credenciadas, em cursos próprios e no nível de escolarização exigido para se licenciar um (a) Professor (a) segundo o nível também de escolarização em que poderá atuar” (OLIVEIRA, M. 2010, p.01). Logo, entendemos que a *formação inicial* se realiza em instituições oficiais de ensino (médio ou superior), onde o professor adquire fundamentos da educação, teorias educacionais, técnicas pedagógicas, metodologias e didáticas e práticas de ensino.

Como a formação é um processo contínuo “[...] na Formação Continuada, os Professores continuam se formando, em geral, na prática docente pela qual eles constroem e reconstroem seus saberes acadêmicos ou novos saberes relativos ao *ofício de ensinar*” (OLIVEIRA, M. 2010, p.01). A *formação continuada* então se dá de forma contínua, no exercício da profissão docente.

A formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, [...] e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1994, p. 34).

Entendemos a *formação continuada docente* como um processo contínuo e dialético, que está relacionado com as condições sócio-históricas em que vivem os professores. É uma formação que se constrói no cotidiano, e, por isto, este cotidiano deve ser desvendado no sentido de dar voz aos professores. Nesta perspectiva, a *formação continuada* é parte viva e vivificante de um projeto educativo. Assim sendo, concordamos com a postulação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), quando esta instituição defende uma política global de formação e valorização profissional, que inclui a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho. Ou seja, para a ANFOPE, a *formação continuada* não é vista como algo isolado: ela faz parte de uma política mais ampla de formação docente e de valorização do magistério.

Neste sentido, para pensar a formação docente como um processo contínuo se faz necessário pensar a formação tendo a pesquisa como um princípio educativo. Concordamos

com Kincheloe (1997, p. 200) quando o autor defende que a formação do professor seja orientada para a pesquisa de maneira a enfatizar o cultivo de habilidades de investigação sobre ensinar e os conteúdos multidimensionais que permeiam a profissão. Assim, a pesquisa como um princípio educativo deve ser vista como uma característica necessária na tentativa de formar profissionais com “[...] habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade”. Pois, “[...] quanto mais os professores forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais” (KINCHELOE, 1997, p. 200). Nesta perspectiva a formação do professor deve ser “[...] inerentemente política, porque ele sempre age de maneira a levar à manutenção ou à transformação dos arranjos institucionais dominantes da escolarização e das atitudes sociais, econômicas e políticas que os acompanham” (KINCHELOE, 1997, p. 200). Deste modo, a perspectiva da pesquisa encoraja os professores e alunos a problematizarem a realidade em que vivem e constroem o conhecimento, contribuindo assim para que o professor possa vir a ter a consciência política de seu papel de político-pedagógico na sociedade.

A escolha do ano de 2007 para iniciar o estudo pautou-se pela ocorrência, naquele ano, da reformulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos termos da Lei nº 11.502/2007, que, em seu art. 2º, inova ao incluir a Educação Básica entre suas áreas de competência e define como uma de suas finalidades “[...] induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais do magistério” (BRASIL, 2007). Nessa reestruturação, foi criado, por meio do Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, a Diretoria de Educação Básica Presencial, a Diretoria de Educação a Distância e o Comitê Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) (BRASIL, 2007b).

Maués (2009c) avalia que as funções das novas diretorias e do CTC-EB reforçam o papel da CAPES como agência reguladora, a qual deverá discutir as diretrizes da formação, fixar os parâmetros para a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, manifestar-se nos processos de reconhecimentos e renovação dos cursos relacionados à formação, subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Formação e opinar sobre os estudos e as pesquisas relativos aos conteúdos curriculares dos cursos.

Outro fato que incidiu sobre a decisão do ano de 2007, para início da pesquisa, se refere à implantação do Plano de Desenvolvimento de Educação, normatizado por meio do Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,

metas essas que reafirmam a formação docente como pilar para melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007a).

Especificando os procedimentos teórico-metodológicos

Visando atingir os objetivos traçados para a problemática levantada, adotamos procedimentos teórico-metodológicos que se caracterizam como processos dinâmicos, por meio dos quais nos aproximamos de uma realidade, buscando confrontar hipóteses e elaborar a tese. Ou seja, ir para além da aparência do fenômeno estudado e buscar a sua essência.

Kosik (1976) afirma que a atitude primordial do homem é a ação objetiva e próxima, visando fins próprios, dentro de um conjunto de relações (p. 9). Por isso, a realidade não se apresenta a nós de imediato. “No trato prático-unitário com as coisas [...] o indivíduo cria suas representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (p. 10). Mas essa não é a realidade concreta. Deve-se distinguir, portanto, as “formas fenomênicas” da realidade e diferenciar a “lei do fenômeno”.

Quando o fenômeno é confundido com a “coisa em si”, com a “essência do fenômeno” ou vice-versa, tem-se uma visão pseudoconcreta da realidade. A desocultação da “coisa em si” corresponde à destruição daquilo que Kosik (1976) chama de “mundo da pseudoconcreticidade”, assim definido: “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde [...]” (p. 11). Mais à frente, o autor afirma que a “[...] pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (p. 19).

Esta questão é colocada por Marx (1983), em *A crítica da economia política*. Nesta obra, o referido autor aponta que é necessário fazer a distinção entre aparência e essência. Ou seja, não se trata de descrever os fenômenos concretos tais como são percebidos na realidade, deve-se, como diz Marx, partir “do concreto inicialmente representado” para “abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples” e construir o concreto como concreto de pensamento, que pode ser comparado ao “concreto pensado” defendido por Germer (2000, p. 9):

[...] o concreto como produto ou resultado do pensamento através de um processo de síntese, de totalização, em que as diversas partes significativas da realidade são combinadas em uma totalidade, na qual se articulam de modo definido, não estaticamente, mas dinamicamente ou como processo.

Corazza (1996) afirma a necessidade da busca pela superação tanto do mero conhecimento abstrato das partes como do conhecimento apenas dedutivo da realidade. Afirma que “[...] conhecer a realidade concreta é um processo que envolve três movimentos: abstrair as partes do todo, analisar suas leis e relações internas e, finalmente, reproduzir conceitualmente o todo concreto” (p. 35), e mais, que “[...] o conhecimento concreto da realidade só é possível se as partes, abstraídas do todo pensamento, forem rearticuladas ao todo concreto” (p. 38). É o que Marx (1983, p. 3-4) explicita:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. È por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

Kosik (1976) recorre à dialética para fazer este exercício, este esforço de busca da “coisa em si”. Para ele, em uma concepção dialética, o conceito e a abstração “têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa” (p. 14). Ou seja, “A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas, o conhecimento é a decomposição do todo” (p. 14).

Engels (1877) discute que a dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência. Marx utilizou o método dialético para explicar as mudanças importantes ocorridas, na história da humanidade, através dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, procurava seus elementos contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável por sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico.

Nessa perspectiva, buscamos assumir como subsídio para nossos procedimentos teórico-metodológicos o materialismo histórico-dialético, o qual nos permitiu fazer este exercício de partir do real aparente e buscar a essência, visando analisar a complexidade do real para chegar ao concreto. Saindo do aparente para a essência.

Nesta linha de raciocínio, na pesquisa aqui proposta, teríamos que partir de uma realidade aparente, a pseudoconcreticidade (as orientações dos organismos internacionais para a política de formação docente brasileira), e buscar o concreto, sua essência. Como e por que acontece a “política do consentimento” do governo brasileiro em atendimento às orientações dos organismos internacionais? Quais as implicações disto na superestrutura, isto é, nos níveis jurídico e político (leis, regulamentos, pareceres, decretos, planos, políticas etc.), no nível

ideológico (como o professor, por meio da formação e do trabalho, está cumprindo ou pode vir a cumprir a função social demandada pela sociedade capitalista) e como isto afeta a educação do nosso país, mais precisamente, a política de formação docente? A partir destas questões buscaremos identificar as possíveis mediações realizadas pelas políticas educacionais brasileiras.

Neste sentido, realizamos a pesquisa em etapas que se complementaram e se integraram entre si. Na primeira – etapa exploratória –, fizemos um levantamento da documentação existente, ou seja, selecionamos para análise documentos oficiais que regulam as políticas de formação docente, no Brasil, no período definido, e alguns programas, pesquisas e documentos da OCDE, como segue.

Documentos oficiais brasileiros:

- ✓ Plano Decenal de Educação para Todos (1993).
- ✓ Lei nº 9.394/1996 - Lei que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- ✓ Lei nº 10.172/2001 – Lei que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011;
- ✓ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007);
- ✓ Decreto nº 6.094/2007 – Decreto que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- ✓ Lei nº 11.502/2007 - Lei que amplia competências e a estrutura organizacional da CAPES, agregando-lhe a coordenação da formação de professores da educação básica;
- ✓ Decreto nº 6.755/2009 - Decreto que institui a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada;
- ✓ Portaria Normativa do MEC nº 9/2009 - Portaria que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação.
- ✓ Portaria Normativa do MEC nº 14/2010 – Portaria que Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

Programas e pesquisas da OCDE:

- ✓ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁸;
 - ✓ Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI);
- (o Brasil está inserido em ambos os Programas).

⁸ Houve uma adaptação do nome para a língua portuguesa. Na língua inglesa chama-se *Programme for International Student Assessment*.

✓ Pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), da qual o Brasil participou.

Documentos da OCDE:

✓ *Du bien-être des nations: Le rôle du capital humain et social* (2001) [O bem-estar das nações : o papel do capital humano e social];

✓ A qualidade do pessoal do ensino (2004);

✓ Estudos econômicos da OCDE Brasil (2005);

✓ Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (2006b);

✓ A escola de amanhã. Repensar o ensino (2006);

✓ Compreender o impacto social da educação (2007);

✓ *Le capital humain - Comment le savoir détermine notre vie* (2007) [O capital humano – Como o saber determina nossa vida].

✓ *Politiques d'éducation et de formation* (2007). [Políticas de educação e de formação]

✓ A educação hoje: a perspectiva da OCDE (2009);

✓ *Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados* (2009).

A pesquisa bibliográfica fez parte do processo da pesquisa, com a finalidade de ajudar a contextualizar e entender o problema estudado, bem como de constituir um referencial teórico que permitisse sustentar a análise de dados. Paralelamente, realizamos a análise dos documentos oficiais, uma vez que estes representam uma importante fonte de informação “natural”, não estando desprovidos de sua contextualização histórico-social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). E mais, entendemos como Shiroma, Campos e Evangelista (2004, p. 33), serem essenciais “[...] os documentos como fontes de concepções, valores, argumentação”, o que contribuiu para a análise da política de formação docente no Brasil.

Além dos documentos oficiais listados para análise, usamos como fontes adicionais de pesquisa documental, dados produzidos pela imprensa, em jornais especializados na área da educação, em agências noticiosas, em informação contida nas publicações e *websites* dos governos e dos sindicatos de professores, documentos finais dos encontros nacionais da ANFOPE, recorrendo, ainda, a textos legislativos e conteúdos dos debates parlamentares.

A análise dos documentos, conjugada ao estudo bibliográfico, favoreceu compreender, caracterizar e analisar os processos de regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica bem como a materialização de tal política, no

período definido para estudo. Nesta perspectiva, procuramos estabelecer relações entre as partes e o todo, bem como identificar suas mediações e contradições.

A análise do objeto de estudo desta pesquisa buscou enfocar as seguintes dimensões da política de formação docente, apontada nos documentos.

I) Influências e interferências da OCDE na política de formação docente brasileira, no período de 2007 a 2010;

II) Princípios e finalidades da política de formação docente brasileira, no período definido para estudo;

III) Dilemas e desafios impulsionados pela regulação da política de formação docente.

A partir de considerações feitas pela Banca do Exame de Qualificação para realizar algumas entrevistas com pessoas de referência na condução das políticas de formação docente no Brasil, solicitamos a opinião/visão de alguns (mas) profissionais envolvidos (as) na área no sentido de dialogar conosco e responder a algumas questões que subsidiaram nossas análises (Apêndice 1).

Foi possível realizar três entrevistas semiestruturadas as quais tinham um roteiro (Apêndice 1) para nortear a condução das mesmas, deixando o espaço para a flexibilidade e o surgimento de outras questões que por ventura surgissem na ocasião da realização das mesmas. Michelat (1987), em artigo sobre a utilização da entrevista, explica as vantagens desta no sentido do pesquisador captar nas falas dos entrevistados os significados e a compreensão que estes têm sobre determinados assuntos.

As entrevistas foram realizadas com: a) uma representante da Diretoria Nacional da ANFOPE, a qual, no momento da entrevista, nos forneceu o documento final do XV Encontro Anual da ANFOPE, realizado em novembro de 2010; b) uma representante do CTC-EB da CAPES, a qual além da entrevista nos disponibilizou uma cópia de um relatório feito pelos membros do CTC-EB/CAPES intitulado *Alguns apontamentos dos membros do CTC-EB/CAPES (mandato 2008-2010) e indicações para uma nova fase de gestão*, o qual foi de grande valia para compreender o papel deste CTC na construção das políticas de formação docente. c) um professor pesquisador da Unicamp, que estuda as avaliações externas e conseqüentemente a OCDE. Registramos que tentamos por várias vezes realizar entrevista com um representante da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) conforme podem ser comprovadas as tentativas nas mensagens de e-mails anexo (Anexo 5), no entanto não obtivemos êxito.

Na terceira etapa, fizemos pré-análise do material coletado no intuito de organizar por sentidos ou temas as informações obtidas. Buscamos, então, fazer uma análise de conteúdo a partir das categorias já estabelecidas e de outras que surgiram no decorrer da pesquisa. Inicialmente, trabalhamos com alguns temas que foram desmembrados, posteriormente, em categorias de análise: *Estado, regulação educacional, política de formação docente e organismos internacionais*. As categorias de análise basicamente foram: contradição, totalidade, mediação, reprodução, hegemonia. Vale ressaltar que as referidas categorias se relacionam e se implicam mutuamente como nos explica Cury (2000, p. 15).

A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explica pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma análise mais abrangente. [...] A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. [...] Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlances mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialética, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar.

Michelat (1987, p. 201) referenda a necessidade de se estabelecer categorias de análise, quando se opta pela técnica de “análise de conteúdo”:

[...] o texto é então decomposto em unidades de significação que são classificadas por meio de um sistema de categorias estritamente definidas. A análise deve ser exaustiva: todas as unidades de significação devem encontrar seu lugar, de maneira não-ambígua, nas categorias definidas [...] a vantagem deste método é a de que, ao proceder segundo regras precisas, a fidelidade da análise pode ser grande.

Bardin (2008) indica que “análise de conteúdo” se refere a um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Tendo em vista a dialeticidade do objeto de estudo, a referida técnica possibilitou fazer uma análise crítica dos dados coletados. Nessa perspectiva, Gomes (1994, p.74) aponta duas funções básicas da aplicação de tal técnica:

[...] uma se refere à **verificação de hipóteses e/ou questões**. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à **descoberta** do que está por trás dos conteúdos manifestos, **indo além das aparências do que está comunicado**. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios de pesquisa quantitativa ou qualitativa (Grifos Nossos).

Neste sentido, acreditamos que a análise de dados, sustentada por um referencial teórico, nos indicou os nexos existentes entre as orientações da OCDE e as regulações das políticas de formação docente, no Brasil, no período de 2007 a 2010.

A estrutura da tese

O caminho teórico-metodológico e as reflexões acumuladas nesta pesquisa propiciaram que organizássemos esta tese da seguinte maneira:

Capítulo 1 - As políticas públicas educacionais brasileiras e os organismos internacionais: A OCDE como foco

Nesse capítulo analisamos as políticas públicas sociais no Brasil, em especial as políticas educacionais. Discutimos o papel desempenhado pelos organismos internacionais, na formulação e na execução de tais políticas. Tendo em vista que OCDE, em especial, a sua política de formação docente, constitui parte do nosso objeto de pesquisa, buscamos registrar a origem da referida organização, sua história e estruturação, bem como sua aproximação com o Brasil.

A construção desse capítulo foi importante para que pudéssemos não só nos apropriar de conceitos e algumas categorias de análise, mas, também, compreender a dinâmica em que se dão as relações de poder, bem como o contexto em que a política educacional é pensada e implementada no país.

Capítulo 2 - A política de formação docente no Brasil

Abordamos, nesse capítulo, a forma oficial de elaborar e implementar a política educacional brasileira direcionada aos docentes. Analisamos leis, decretos, normas, planos e a política de formação docente instituída pelo Ministério da Educação, a partir da década de 1990.

A delimitação de iniciar a análise, a partir da década de 1990, se deu pelo fato de que, a partir desta década, presenciemos reformas educacionais que reorientaram a política de formação docente, bem como presença dos organismos internacionais em tais reformas. Isto se fez necessário para que pudéssemos compreender melhor o foco de análise para o objeto de estudo e direcionássemos a análise para as formas que foram e são adotadas para planejar e operacionalizar a política de formação, no Brasil.

Capítulo 3 - A OCDE e a política de formação docente no Brasil

A partir da análise das políticas educacionais brasileiras, em especial, da política de formação docente feita em capítulos anteriores buscamos resgatar o histórico da OCDE, construído no primeiro capítulo, focando nossa atenção para a Diretoria de Educação da

OCDE, registrando a compreensão sobre a concepção de educação e de formação docente da referida organização bem como, analisando como a organização pensa e direciona a política de formação docente, via Direção de Educação e Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI). Discutimos a investigação sobre a inserção desta Organização, de forma direta e indireta, no Brasil, pela via do PISA e do Programa WEI, e buscamos identificar os encaminhamentos feitos pelo MEC, por meio do INEP. Ao final da seção, começamos a tecer as teias que envolvem as recomendações da referida organização, no que tange às políticas de formação docente.

A construção desse terceiro capítulo propiciou dirigir o foco para dados e indicadores que reforçam a sustentação de que a OCDE interfere nas políticas educacionais brasileiras. Foi possível começar a identificar e analisar a atuação da OCDE, no Brasil, no campo da educação bem como analisar, em documentos oficiais dessa Organização, sua concepção de educação, de formação docente e de professor, e as “recomendações” para este setor.

Capítulo 4 - A política de atração, retenção e desenvolvimento de professores eficazes: a presença das orientações da OCDE nas políticas de formação docente no Brasil.

Nesse capítulo buscamos fazer uma análise mais detalhada da recomendação da OCDE para as políticas de formação docente que é, tornar esta profissão atraente, recuperando o *status* da mesma, valorizando o desempenho e performatividade docente, incentivando a “cultura dos resultados” e a “docência de sucesso”, bem como apregoando a punição dos “professores ineficazes”. Nesta perspectiva, a OCDE afirma que os “professores são importantes”, portanto orienta que se deva “atrair, reter e desenvolver professores eficazes” para o sistema educacional. No decorrer do capítulo evidenciamos como o Brasil vem encaminhando as políticas educacionais nesta perspectiva, demonstrando assim como está se dando a presença das orientações da OCDE nas políticas brasileiras de formação docente.

Nas considerações finais registramos algumas conclusões, indicadores de reflexões e questionamentos que a pesquisa propiciou, tendo em vista a possibilidade de deixar uma contribuição científica e social para a academia e a política educacional brasileira.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: A OCDE COMO FOCO

O capítulo ora apresentado analisa políticas públicas sociais no Brasil, em especial as políticas educacionais e discute o papel desempenhado pelos organismos internacionais, na formulação e execução de tais políticas. Enfatizamos, na análise, a OCDE, tendo em vista que esta, mas, em especial, a sua política de formação docente, constitui nosso objeto de pesquisa. Assim sendo, buscamos registrar a origem da referida organização, parte de sua história e estruturação, bem como sua aproximação com o Brasil.

1.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O conceito clássico de *política* se dá a partir de Aristóteles, que se refere a *polis*, a público, introduzindo a discussão sobre a natureza do Estado e as formas de governo. Historicamente, esse conceito de política foi se ampliando, passando a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Segundo Reis (2010, p. 01) política pública é todo “[...] conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico”. O autor ressalta que qualquer organização pode adotar uma ‘política’ para lidar com determinado assunto, no entanto, “[...] tipicamente, reserva-se a qualificação de política *pública* para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais” (REIS, 2010, p. 01).

Seguindo uma análise marxista, Mészáros (2002) discute o Estado como parte estrutural do próprio sistema de reprodução do capital. Procurando não fazer relações dicotômicas entre capital e Estado como elemento superestrutural da sociedade burguesa, o autor afirma que, em sua modalidade histórica específica, o Estado moderno “[...] passa a existir acima de tudo, para poder exercer controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado” (2002, p. 107). Ou seja, o papel do Estado é:

Ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. [...] deve também assumir importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada ‘infra-estrutura’ ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de ‘apetites em sua maioria

artificiais' (por exemplo, alimentar não apenas a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação de produção e consumo (MÉSZÁROS, 2002, p. 110).

Nesse sentido, pode-se inferir que o Estado moderno é entendido, pelo autor, como uma estrutura política subordinada ao capital, que reforça sua reprodução e sustentação. Nessa linha de raciocínio, o conceito de Estado utilizado nesta pesquisa busca aproximação do conceito discutido por Marx, que é um Estado histórico, concreto e de classe; e nesta perspectiva, é o Estado máximo para o capital, uma vez que é este que detém a hegemonia e o poder. Logo, o Estado é mínimo para as políticas sociais (PERONI, 2003; DOURADO, 2001). Ou seja, um Estado que atende a lógica de uma sociedade capitalista que desenvolve políticas sociais no sentido de abrandar e amenizar as demandas sociais, não necessariamente, garantir os direitos sociais.

Frigotto (1996) afirma que uma sociedade capitalista é aquela cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital e cujo objetivo final é o lucro. Portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, enfim, as pessoas, não são prioridades para tal sociedade. Ressalta que este ideário não é uma escolha, mas é a própria forma de ser das relações capitalistas. Essa questão é discutida, também, por Hobsbawm (1995), que afirma estarem os socialistas neste mundo, justamente, para lembrar ao mundo que, em primeiro lugar, devem vir as pessoas e não a produção, não o mercado, o lucro, o capital.

Sobre as relações entre as políticas públicas e o Estado, Meksenas (2002) afirma que estas se vinculam à dinâmica do Estado capitalista, “[...] assegurando a reprodução do capital e ao mesmo tempo gerenciando a reprodução da força de trabalho” (p. 25). Indica os limites das políticas públicas, quando estas são definidas “[...] como mecanismos de realização da justiça distributiva; de garantia da aquisição inicial da propriedade; de aperfeiçoamento das relações de mercado com vistas à reparação das injustiças sociais” (p. 26). E prossegue, afirmando que tais políticas “[...] não são planejadas linearmente; não estão isentas das crises políticas, econômicas e sociais; nem garantem eficazmente o controle do mercado pelo Estado”. Mas “[...] as políticas públicas podem ser o objeto da cidadania de classe quando resultam das lutas por direitos.”; entretanto, afirma que, no Brasil, “[...] as políticas públicas foram pautadas pelo conflito que traduziu a busca por direitos sociais reclamados pelas classes trabalhadoras” (p. 26).

Meksenas (2002) registra que a população é excluída das decisões do Estado, o qual usa os recursos públicos para o investimento das grandes empresas (muitas delas, multinacionais), registrando que as políticas públicas, desde suas origens, estão ligadas ao capital e, como este a utiliza como uma forma de aumentar mais seu domínio e manter o seu controle sobre os mais excluídos.

Fernandes (2007) evidencia que as políticas públicas se materializam tanto no campo técnico-administrativo, como no campo político. O campo técnico-administrativo busca chegar à eficiência e a resultados práticos para as políticas públicas. O campo político se relaciona aos processos decisórios por meio dos quais o Estado faz escolhas sobre a área social que irá priorizar e em que irá atuar. Tais “escolhas, por parte do Estado, se transformam em decisões que são condicionadas por interesses de diversos grupos sociais. Representam conquistas que se traduzem legalmente em direitos ou garantias defendidas pela sociedade” (p. 203). Neste sentido, o Estado “[...] terá que intermediar e negociar esses interesses, na busca de estabelecer critérios de justiça social visando um discernimento político sobre suas funções e qual o alcance delas” (p. 203-204). Logo, as políticas públicas podem se configurar em uma “forma de intervenção nas relações sociais em que o processo decisório condiciona e é condicionado por interesses e expectativas sociais” (p. 204).

Souza (2006) afirma que a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. “Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara que estimulou a criação, em 1948, da *RAND Corporation*, organização não governamental financiada por recursos públicos e considerada a percussora dos *think tanks*” (p. 22-23). Para a autora, os “pais” fundadores da área de políticas públicas são: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton, e esta é uma área multidisciplinar e, por este fato, “uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia”, pois as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades; daí porque “[...] qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (p. 25).

A partir de estudos de Lowi (1964; 1972), Souza (2006, p. 28) discute quatro tipos de políticas públicas:

1. *Distributivas* – decisões, tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo.

2. *Regulatórias* – que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse.

3. *Redistributivas* – atingem maior número de pessoas e impõem perdas concretas e no curto prazo, para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuros, para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e as de encaminhamento mais difícil. Aqui se inclui a Política Pública Educacional.

4. *Constitutivas* – lidam com procedimentos. Ditam as regras do jogo e definem as condições em que se aplicarão as políticas distributivas, regulatórias e redistributivas.

Continuando, Souza (2006, p. 30-34) afirma que tais políticas podem se dar por meio do *incrementismo*⁹, que se configura na visão da política pública como um processo incremental que desconsidera as mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos; por meio das *arenas sociais*, tal modelo vê a política pública como “[...] uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas”¹⁰; por meio dos modelos *garbage can* ou *lata de lixo*, tal modelo defende que as escolhas de políticas públicas são feitas como se as alternativas estivessem em uma “lata de lixo” e existissem “vários problemas e poucas soluções”. Este modelo defende a ideia de que as “[...] organizações são formas anárquicas que compõem um conjunto de ideias com pouca consistência, o modelo “advoga que soluções procuram problemas” e não o contrário; “[...] as escolhas compõem um *garbage can* no qual vários tipos de problemas e soluções são colocados pelos participantes à medida que eles aparecem”; outro modelo é a *coalizão de defesa*, em que “[...] a política pública deveria ser concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articulam com os acontecimentos externos” os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos de cada política pública. O modelo chamado *equilíbrio interrompido* defende que a “[...] política pública se caracteriza por longos períodos de estabilidade, interrompidos por períodos de instabilidade que geram mudanças nas políticas

⁹ Segundo Souza (2006), o *incrementismo* foi desenvolvido por Lindblom (1979), Caidene e Wildasvsk (1980) e Wildavisky (1992). “Baseados em pesquisas empíricas, os autores argumentaram que os recursos governamentais para um programa, órgão ou uma dada política pública não partem do zero e sim de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos. Assim as decisões dos governos seriam apenas incrementais e pouco substantivas. A visão incrementalista da política pública perdeu parte de seu poder explicativo com as profundas reformas ocorridas em vários países, provocadas pelo ajuste fiscal” (p. 29).

¹⁰ Souza (2006) aponta que existem três mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de políticas públicas: (a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; (b) eventos tais como desastres ou repetições continuadas do mesmo problema; e (c) *feedback*, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados mediadores. Esses empreendedores constituem a *policy community*, comunidade de especialistas, pessoas que estão dispostas a investir recursos variados esperando um retorno futuro, dado por uma política pública que favoreça suas demandas. Eles são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma ideia e para colocar o problema na agenda pública (p. 32).

anteriores”. Por último, a autora registra os modelos influenciados pelo novo *gerencialismo público* e pelo *ajuste fiscal*, que buscam eficiência aliada à importância do fator credibilidade e a delegação das políticas públicas a instituições com ‘independência’ política (SOUZA, 2006, p. 30-34).

Como, de fato, nas últimas décadas, a ênfase na eficiência das políticas públicas tem-se reforçado pautada pela premissa de que “as políticas públicas e suas instituições estavam fortemente influenciadas por visões redistributivas ou distributivas”, o que gerava um desprezo à questão da eficiência (SOUZA, 2006, p. 34).

Paralelamente ao modelo de *gerencialismo público* nas políticas públicas, existe uma tentativa, em vários países, de desenvolver e implementar políticas públicas de caráter participativo. Isto se dá porque, muitas vezes, tais países estão “[...] impulsionados, por um lado pelas propostas dos organismos multilaterais e por outro, por mandamentos constitucionais e pelos compromissos assumidos por alguns partidos políticos” (SOUZA, 2006, p.35-36). Registram-se algumas experiências implementadas visando a inserção de grupos sociais e/ou de interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas, principalmente nas políticas sociais. Souza (2006) indica como exemplos dessa tentativa os diversos conselhos comunitários voltados para as políticas sociais, assim como o Orçamento Participativo.

1.1.1 As políticas públicas sociais no Brasil

Estudos de Behring e Boschetti (2009, p. 64) indicam que de modo geral o surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, e isto dependeu dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado, de cada país. As autoras sinalizam “[...] o final do século XIX como o período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade”.

No Brasil, Behring e Boschetti (2009) indicam que até 1887, dois anos antes da Proclamação da República (1989) não se tinha legislação social brasileira. Registram que em 1888 aconteceu a criação de uma caixa de socorro para a burocracia pública, “[...] inaugurando uma dinâmica categorial de instituição de direitos que será a tônica da proteção social brasileira até os anos 60 do século XX” (p. 79). Continuando, as autoras apontam que no ano seguinte, 1889, “[...] os funcionários da Imprensa Nacional e os ferroviários conquistam o direito à pensão e a 15 dias de férias, o que irá se estender aos funcionários do

Ministério da Fazenda no ano seguinte” (idem, p. 79-80); em 1891, tem-se a primeira legislação para a assistência à infância no Brasil, e 1892 os funcionários da Marinha adquirem o direito à pensão.

A passagem do século XIX para o XX foi marcada pela formação dos primeiros sindicatos, no âmbito da agricultura e das indústrias rurais a partir de 1903, dos trabalhadores urbanos a partir de 1907, quando é reconhecido o direito de organização sindical. Segundo Behring e Boschetti (2009, p. 79), isto ocorreu devido à influência dos imigrantes “[...] que traziam os ares dos movimentos anarquistas e socialistas para o país”, o que contribuiu para uma alteração no cenário político e social que favoreceu as “[...] mudanças na correlação de forças, tanto que em 1911 se reduz legalmente a jornada de trabalho para 12 horas diárias”, embora as autoras afirmem que não se teve a garantia do cumprimento da lei na prática. Outros marcos da política social brasileira nesse período é regulamentação, em 1919, da questão dos acidentes de trabalho no Brasil; em 1923, aprovação da Lei Eloy Chaves que instituiu a obrigatoriedade de criação de Caixas de Aposentadoria e Pensão; em 1927, aprovação do Código de Menores¹¹.

Segundo Vieira (1997), as políticas sociais brasileiras passaram por três momentos políticos importantes no século XX: 1) Controle da política (que corresponde à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista); 2) Política de controle (da ditadura militar, em 1964, até o final do período constituinte, em 1988); e 3) o que autor denomina de “política social sem direitos sociais”, iniciada em 1988 e que está em plena vigência.

Sobre os dois primeiros períodos, o autor diz:

Compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as pressões da sociedade (VIEIRA, 1997, p. 68).

Vale registrar estudos de Fernandes (2007, p. 208), em que o autor elucida que o “[...] processo de aumento de serviços e obras urbanas se torna um componente importante na atuação dos Estados a partir da crise na economia mundial dos anos trinta”. O autor afirma que, com a queda da bolsa de Nova York, em 1929, foi construído um consenso, dentro da comunidade internacional, de países como EUA, Inglaterra e França de que “[...] as forças livres do mercado não eram suficientes para sustentar as economias das nações democráticas” (idem, p. 208-209). Neste sentido, era necessário um papel mais ativo do Estado, e o “[...]”

¹¹ Segundo Behring e Boschetti (2009), o Código de Menores tinha conteúdo punitivo de chamada delinquência juvenil, orientação que só veio a ser modificada em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

investimento público tornou-se um elemento fortemente responsável pela geração de emprego e renda nos países” (idem, p. 209). Concomitantemente ao investimento público, foram instituídos outros mecanismos específicos de regulação da economia, por parte do Estado, como “[...] controle de câmbio, juros e oferta de moeda visando estabilizar os preços para impedir aumentos inflacionários” (p. 209). O autor registra, como marco desse momento histórico, a conferência de *Bretton Woods*, realizada em 1944, que teve como resultado a criação das principais instituições financeiras internacionais, que são o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)¹².

Ainda como demarcação do período pós-queda da bolsa de Nova York, mais precisamente, de 1930 a 1945, no Brasil, tivemos alguns registros, no que se refere aos direitos sociais, os quais têm relação com as políticas públicas. Em 1930, foi instituído o Ministério do Trabalho, que estimulou a criação de legislações sociais e trabalhistas, sendo exemplos a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensão, em 1933, e do salário mínimo, em 1940, e a Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943.

No período da ditadura militar, 1964-1985, registra-se a suspensão de direitos políticos e civis bem como, por outro lado, vamos ter a criação, em 1966, do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), do Banco Nacional de Habitação (BNH), em 1971, a instituição do Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL), e, em 1974 o Ministério da Previdência e Assistência Social.

Percebe-se uma aproximação da luta por direitos sociais com as políticas públicas. Meksenas (2002) afirma que, no Brasil, as políticas públicas foram pautadas pelo conflito da busca por direitos sociais reclamados pelas classes trabalhadoras; ocorre que a forma como o Estado não respondeu, aos interesses populares, como demonstra o autor:

As políticas públicas foram implantadas de modo a permitir a transferência de recursos públicos a setores privados da economia; o superfaturamento na execução de projetos, que acabaram privilegiando uns poucos funcionários da burocracia estatal; a precariedade no atendimento da população; e a ausência de mecanismos democráticos de controle dos serviços sociais prestados pelo Estado (MEKSENAS, 2002, p. 26).

Tais características atestam a existência do terceiro período das políticas públicas, a partir de 1988, registrado por Vieira (1997), que ele intitula “política sem direitos sociais”.

Vieira (1997) registra que em nenhum momento a política social encontrou tanto acolhimento em Constituição brasileira como aconteceu em 1988. Cita artigos da Lei Magna e áreas contempladas: **educação** (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), saúde,

¹² As referidas instituições serão discutidas, em subseções posteriores, neste capítulo.

assistência, previdência social, trabalho, lazer, maternidade, infância, segurança, direitos trabalhistas e sindicais. No entanto, o autor pondera que poucos desses direitos foram e estão sendo colocados em prática ou regulamentados – quando exigem regulamentação.

O autor destaca o ano de 1995, tanto para perda, em demasia, dos direitos sociais quanto para ataques da classe dirigente do Estado. Este fato ajuda na configuração do Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais, como observam Peroni (2003) e Dourado (2001).

Apesar dos avanços nas políticas sociais na Constituição Federal de 1988, Peroni (2003, p. 50) avalia o terceiro período, definido por Vieira como “política social sem direitos sociais”, e afirma:

É possível verificar o que Vieira denomina “política social sem direitos” quando analisamos a queda dos recursos da União destinados às áreas sociais [...] as despesas com funções relacionadas às políticas sociais como Assistência e Previdência, Saúde e Saneamento, Trabalho e **Educação** e Cultura, diminuíram seu percentual de participação no PIB, nos últimos anos, enquanto despesas como Administração e Planejamento tiveram sua participação elevada “vertiginosamente.” (Grifos Nossos).

Neves (2008), ao analisar as políticas sociais contemporâneas, apresenta duas teses para discussão e análise. Na primeira, afirma que aquelas “[...] vêm se constituindo em instrumento fundamental na difusão de uma nova pedagogia da hegemonia do capital” (idem, p. 01). A segunda tese afirma que as políticas sociais, no Brasil de hoje, “[...] na condição de difusoras de nova pedagogia da hegemonia, têm por objetivo consolidar entre nós um novo padrão de sociabilidade, por meio da disseminação da ideologia da responsabilidade social” (idem, p. 01). Segundo a referida autora, a nova pedagogia da hegemonia contribui para a legitimação do capital e consiste em:

Uma série de formulações teóricas e de ações político-ideológicas utilizadas pela burguesia para assegurar, em nível mundial e no interior de cada formação social concreta, a dominação de seu projeto de sociedade e de sociabilidade para os anos iniciais do século XXI (NEVES, 2008, p. 01).

No entanto, quando se pensa em falar sobre políticas públicas, de imediato, vislumbram-se as variadas funções sociais que podem ser exercidas pelo Estado, como saúde, **educação**, previdência, moradia, saneamento básico, entre outras, as quais vêm passando por mudanças em função das novas regulações das políticas sociais. Nesta pesquisa, enfatizamos as políticas públicas sociais, no campo da educação, tema a ser trabalhado na próxima subseção.

1.1.2 Políticas públicas educacionais

Em se tratando de *políticas públicas*, em especial, as de caráter social, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que essas se materializam nas ações do Estado, mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos na sociedade; portanto, não são estáticas nem fruto de iniciativas abstratas.

Oliveira (2003) afirma que pensar a educação como política pública necessariamente tem que se ter em vista os processos hegemônicos e contra-hegemônicos que esta pode desenvolver como demonstra o trecho da autora:

Na realidade, conceber a educação como política pública no capitalismo, implica necessariamente compreendermos a gestão dessa sociedade por um Estado que possui relativa autonomia. Ou, ainda, implica o reconhecimento de que há em tal sociedade espaços hegemônicos do capital e, por sua vez, a possibilidade de contra-hegemonia e, assim, a educação seria um espaço em constante disputa (OLIVEIRA, 2003, p.17).

A educação, então, pode se configurar como espaço de transformação ou reprodução. Logo, analisar políticas sociais como a educação nos impõe considerar não somente a dinâmica do capital, mas suas articulações, contradições e complexidades. Neste sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) nos chamam atenção para as contradições que permeiam as políticas educacionais, e nos convidam à seguinte reflexão:

Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefiniu seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *lóci* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 9-10).

Nesta perspectiva, as autoras explicam que, conseqüentemente, as políticas públicas governamentais voltadas para a educação têm demandado um projeto educativo em prol da reestruturação produtiva do Estado. Nesta perspectiva a educação é reafirmada como estratégica e importante nesse processo de reestruturação já que o mercado precisa de trabalhadores com maior qualificação e escolaridade. A educação passa a exigir competências que se desenvolvem em dois movimentos: a necessidade da educação para a vida e a revisão do sistema de ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

O primeiro movimento diz respeito à afirmação da ideia de educação continuada, que rompe as fronteiras dos tempos e locais destinados a aprender. “A educação torna-se um processo para a vida inteira, a tão propalada *long life education*”, observando-se que a “[...] própria Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDBEN) reconhece as

aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 10).

O segundo movimento se refere à revisão do sistema de ensino: a ordem é reduzir o insucesso, diminuir custos e valorizar os recursos humanos e materiais, tendo em vista formar “capital humano” para o mercado de trabalho. Surgem deste movimento as inúmeras políticas, dentre as quais as autoras registram: “a do livro didático, da avaliação, da reforma curricular, da formação de professores, da reforma da universidade e do ensino superior” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 13).

Tais políticas fazem parte do processo de reforma educacional iniciado na década de 1990, como parte integrante da reforma do Estado brasileiro. Segundo Peroni (2003), no período pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demandas relativamente estáveis para que fosse lucrativa.

O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego (PERONI, 2003, p. 22).

Surge, então, o Estado de bem-estar social, que se configurou como uma organização política e econômica que deveria garantir, minimamente, educação, saúde, habitação, renda e seguridade social para todos. Peroni (2003) afirma que o Estado de bem-estar social deu certo, nos países de primeiro mundo. Assunção (2005) afirma que, no Brasil, esse modelo de Estado apresentou nuances, no período desenvolvimentista, conferido à Era Vargas, chamando atenção para a necessidade de uma significativa intervenção do Estado, com o propósito de estimular a industrialização com vistas ao progresso. Mas a autora pondera que

[...] não se pode afirmar que no Brasil o *Welfare State* se materializou, uma vez que a ele é atribuído o acesso à melhoria de vida, à garantia de direitos sociais, e de um padrão de qualidade nas áreas de saúde, educação, moradia, emprego, seguro desemprego, salários indiretos, sendo que estas melhorias não correspondem na sua totalidade com a história do nosso país (ASSUNÇÃO, 2005, p. 36).

É importante registrar que existem autores que afirmam que houve, de fato, o Estado de bem-estar social, no Brasil. Draibe (1989), por exemplo, afirma que isto se deu em três períodos. O primeiro, entre 1930 e 1980. A autora caracteriza esse período por mecanismos de garantia e substituição de renda e por um sistema de proteção social, incluindo-se aí grande parte da legislação trabalhista, consolidada em 1943.

O segundo período do Estado de bem-estar social, conforme a citada autora, vai do início dos anos 1980 até a promulgação da Constituição, de 1988. Devido ao impacto da crise

econômica do final da década de 1970 e início da de 1980, ainda que de forma tímida, há um movimento de reordenação, nos níveis estadual e municipal, marcado pela busca por alternativas economicamente viáveis para a solução de questões sociais; por políticas descentralizadas de gestão de programas sociais; pelo incentivo à participação popular; e pela adequação de políticas públicas a clientela específicas (DRAIBE, 1989).

O terceiro momento, para Draibe (1989), é marcado pela reestruturação da política social, a partir da promulgação da Constituição de 1988, a qual, na visão da autora, representa um avanço, no que se refere ao padrão social vigente, porque as modificações contidas no texto legislativo projetam um movimento que vai do modelo meritocrático-particularista em direção ao institucional-redistributivo¹³. Para sustentar sua afirmação, registra que havia uma tendência, no início dos anos 1990, de se adotar um padrão mais universalista de *welfare* como: adensamento do caráter redistributivo das políticas sociais; ampliação e extensão dos direitos sociais; concepção mais abrangente de seguridade social; recuperação e redefinição de patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais. No entanto, as tendências universalistas asseguradas pela Constituição Federal, de 1988, conflitam com a conjuntura econômica desfavorável, marcada pelo crescente déficit público, elevadas taxas de inflação e desemprego e baixo desempenho do PIB brasileiro.

Faz-se necessário, então, retomar e referenciar a década de 1970, na qual se registra o clímax de um grande crescimento econômico, no mundo, que promove e culmina em mudanças na estrutura do sistema capitalista, em função de uma crise no modo de produção então vigente.

[...] o padrão keynesiano de desenvolvimento dava sinais claros de esgotamento, o que vem à tona com o fim da conversibilidade do dólar em 1971. As tradicionais políticas de corte econômico e financeiro mostravam-se incapazes de dar direcionamento ao crescimento da economia; os períodos expansivos tornavam-se mais curtos, as recessões freqüentes, a aceleração inflacionária crescente, o desemprego apresenta altas taxas, demonstrando que o estável crescimento dos anos de 50 e 60 havia sido interrompido. Baixo crescimento, aceleração-inflacionária e desequilíbrios financeiros parecem ter gerado um conflito entre política econômica e política social, destruindo o círculo virtuoso do pós-guerra (LEAL, 1990, p. 11-12).

¹³ Para Draibe (1989) existem três tipologias de Estado de bem-estar social: 1) *residual*, na qual a política social intervém *ex-post*, apenas quando os canais naturais de satisfação das necessidades individuais se mostram insuficientes. A intervenção do Estado é seletiva e em caráter limitado no tempo, e findará quando a situação emergencial for sanada; 2) *meritocrático-particularista*, que pressupõe que cada indivíduo deve estar em condições de resolver suas questões, com base no mérito próprio; no entanto, reconhece a necessidade da intervenção político-social para corrigir, ainda que parcialmente, as distorções geradas pelo mercado; 3) *institucional-redistributivista*: concebe o sistema de *welfare* como parte importante e constitutiva das sociedades contemporâneas, voltado para a produção e distribuição de bens e serviços sociais, os quais são garantidos a todos os cidadãos. Ancora-se na premissa de que o mercado é incapaz de realizar, por si próprio, uma alocação tal de recursos que elimine a pobreza.

Frigotto (2003), ao discutir as crises cíclicas do capitalismo, afirma que a crise dos anos de 1970 é fruto da crise dos anos de 1930, que teve sua origem no grande aumento da produção industrial e agrícola, nos EUA.

Sobre esta questão, Chaves (2006) afirma que a crise atual do sistema capitalista, iniciada nos anos 1970, decorre do esgotamento do modelo fordista-keynesiano, da sua incapacidade de dar respostas aos problemas inerentes ao próprio regime de acumulação capitalista e mesmo de impedir o avanço da exclusão social.

Ao discutir o keynesianismo, Lima e Mendes (2006) afirmam que tal doutrina defendia melhor distribuição de renda, aumento na capacidade de consumo e diminuição da produção. Pregava um pacto: Estado/trabalho/mercado. Este pacto entra em crise na década de 1970.

Mais precisamente, falando da crise da década de 1970, refere-se a uma crise estrutural do capitalismo, a qual se manifesta por baixo investimento e fraco crescimento econômico; desemprego; inflação; baixos salários; redução do ritmo do progresso técnico; diminuição da rentabilidade do capital.

O Brasil não esteve isento da crise. Ao contrário, para alguns países, era preciso retomar o crescimento econômico e, para tal, o nosso passou a ser alvo de um conjunto de reformas que se concretizaram, principalmente, pela abertura da economia ao capital estrangeiro, por cortes nos gastos sociais, pela desregulação dos mercados, pelas privatizações de empresas públicas e pela terceirização. É quando a crise, então, revela suas variadas faces e múltiplas dimensões: crise do Estado Social, crise política, crise de legitimidade, crise de utopias sociais (LEAL, 1990).

Diante desse contexto, pode-se afirmar que, nessa “crise do Estado”, incluem-se outros processos de crise: a) *a crise do modelo burocrático de gestão pública*, que registra os elevados custos e a baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado; b) *a crise econômica*, que visa a um Estado regulador, indutor, coordenador dos agentes econômicos e sociais; c) *a crise fiscal*, que é o excesso de gasto público social; d) *a crise política*, que questiona a incapacidade de institucionalizar o processo de democracia e prover a cidadania; e, e) *a crise social*, que se retrata na crise do Estado de bem-estar social (GAIOFATTO, 2002, p. 01).

Nesse contexto de “modernização” do Estado, o Brasil contraiu dívidas, passando a apresentar dificuldades, em sua economia interna, o que contribuiu para que os organismos internacionais¹⁴ obtivessem trânsito livre, direto e indireto, na formulação das políticas

¹⁴ Dentre outros, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

educacionais brasileiras. Esses organismos indicavam e indicam que a reforma do Estado deve-se orientar pela lógica do mercado e, conseqüentemente, a educação deve servir a esta lógica gerencialista e conseqüentemente a educação deve seguir as tendências do mercado. Neste cenário, as políticas públicas educacionais foram pensadas e gestadas fazendo-se a “política do consentimento” aos organismos internacionais, na qual a educação não é responsabilidade única e exclusiva do Estado. Com o intuito de resolver esse problema econômico, repensou-se o papel do Estado, o que gerou a proposta de uma reforma do Estado brasileiro.

Sobre esta questão, Peroni (2003) afirma que as justificativas do Governo Federal para se reformar o Estado tiveram como premissa a crise fiscal. No entanto, mais do que uma crise fiscal, o país, na realidade, vivenciava uma grande crise do capital, ou seja, a crise fiscal se afigurava, apenas, como uma das várias facetas da crise maior, produzindo, como consequência, que toda estratégia proposta para a referida reforma do Estado, além de resolver só parte do problema, fragilizava o Estado no que se referisse às políticas sociais.

Partindo de um diagnóstico econômico, o Governo Federal afirmou e justificou que a crise era de natureza fiscal. Neste sentido, uma das principais estratégias apresentadas foi a reforma do Estado, o que culminou com a criação de um Ministério que cuidasse desta meta, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

Mais precisamente, registra-se, no ano de 1995, que esse Ministério apresentou uma proposta de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual referendou novas funções para o Estado, “[...] a de coordenador e a de regulador na esfera federal, dela descentralizando progressivamente em direção às esferas estadual e municipal as funções de executores no que se refere a serviços sociais e de infra-estrutura” (BRASIL, 1995, p. 12), o que se reafirma nas ponderações de Peroni (2003), ao indicar que a política educacional brasileira gestada nos anos de 1990 é parte do projeto de reforma do Estado, o qual tem como diagnóstico dessa crise a própria crise do Estado. Isso impulsionou o país a racionalizar recursos, a diminuir seu papel no que se refere às políticas sociais. Este processo aconteceu em um contexto em que a proposta do Governo Federal, para fazer frente à crise do capital, baseou-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que culminou no aumento das dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal nos estados e nos municípios.

Ao perceber o “solo fértil” para o desenvolvimento de sua política, os organismos internacionais desencadearam um processo de orientação e inserção na política econômica do país, o que teve como consequência afetar diretamente a área da Educação. Esse processo alcançou seu ápice, na década de 1990, período em que se observou um aprofundamento das

políticas neoliberais, em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo, desde a década de 1970.

É com influência deste cenário educacional que entramos na década de 1990, que foi marcada pela consolidação das políticas neoliberais, com grande orientação e inserção das agências internacionais de financiamento.

Sobre esta questão, Silva (2002) esclarece que as políticas educacionais, entendidas como políticas sociais, e estas, como direitos; portanto, diferem do pensamento deliberado pelas instituições financeiras internacionais, já que tais instituições veem a educação como mercadoria, assemelhando as escolas às empresas, os pais e estudantes a consumidores, a aprendizagem a um produto.

Estudos de Silva (2002) evidenciam que temos assistido certa ‘política de consentimento’ às orientações dos organismos internacionais. O sistema educacional brasileiro vem sendo alterado, em todos os seus níveis e modalidades. Isto tem delineado uma série de reformas educacionais, que se materializam em leis, pareceres, resoluções e planos de educação. Segundo Maués (2003a), as políticas educacionais brasileiras, *enquanto políticas consentidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais* têm colocado destaque no aperfeiçoamento docente, na equidade, no financiamento, na gestão e na qualidade. A autora indica que, para o Ministério da Educação (MEC), *a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº 9394/96) representa um “marco político-institucional” que se inclui na primeira geração de reformas educacionais*. A segunda geração das reformas inclui a **Formação dos Profissionais da Educação** responsáveis pela gestão e pela docência. Os professores, os coordenadores pedagógicos, os gestores, eles têm sido destacados, pelos organismos internacionais, como os protagonistas das reformas em curso.

No entanto, antes de adentrar a análise de tal política e suas relações com os organismos internacionais (em especial a OCDE), faz-se necessário conhecer o contexto e a origem dos organismos internacionais.

1.2 A GÊNESE DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Silva (2010) define organismos internacionais como:

Instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: *a) globais*: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; *b) regionais*: OEA, OTAN, OCDE, Cepal,

Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não-governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras. (p. 01).

Segundo Silva (2010, p. 01), em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o presidente dos Estados Unidos Woodrow Wilson (1856-1924) “[...] propôs a criação de uma instituição universal e permanente com a finalidade de negociar os conflitos territoriais e encarregada de garantir a paz entre os Estados”. Criou-se então, em Paris, uma organização internacional, a Liga das Nações. Essa foi extinta em 1942 “em meio às divergências comerciais, financeiras e econômicas emparelhadas com as hierarquias geopolíticas que reordenavam os Estados Unidos”. A autora afirma que em decorrência do aumento dos conflitos entre países por disputas territoriais, divergências comerciais criaram-se instituições de abrangência internacional acima dos Estados para regular as relações de cooperação econômica, financeira, tecnológica entre países-membros. Nesta perspectiva esses organismos vão ficar mais presentes nas relações internacionais a partir da Segunda Guerra Mundial.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e, também, com as crises cíclicas do capitalismo e as depressões econômicas profundas que atingiram os países “de ponta”, como Inglaterra e EUA, no intervalo entre guerras, segundo Nogueira (1999), desencadeou-se “[...] o reordenamento e a regulação econômica, financeira e monetária do mundo capitalista como um todo”. Desse contexto, foram surgindo “propostas econômico-financeiras, formuladas por autoridades norte-americanas e inglesas, para a continuidade da lógica da acumulação capitalista”. A orientação era que os Estados nacionais direcionassem suas políticas públicas para “[...] a construção de um novo *ethos* econômico que compreendesse o desenvolvimento, a industrialização e o progresso Social” (NOGUEIRA, 1999, p. 26).

No sentido de dar respostas aos problemas econômico-sociais decorrentes da guerra, registram-se, em 1941, as primeiras negociações entre os Estados Unidos, a Inglaterra e os países aliados, o que vai resultar, segundo Nogueira (1999), no primeiro acordo entre “Nações Unidas e Associadas”, na Conferência do Atlântico. A autora afirma que tal acordo definiu a primazia norte-americana sobre a Inglaterra.

No ano seguinte, em 1942, a submissão às exigências norte-americanas, expressas na “Carta do Atlântico”, foi elaborada de forma mais sistemática quando

Keynes, representante do governo inglês, e Dexter White, representante do governo norte-americano, assumiram essa tarefa. Os representantes dos países líderes do bloco capitalista prepararam as bases teórico-políticas, e esse processo culminou na

“Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas”, conhecidas também como “Conferência de Bretton Woods”, realizada em julho de 1944, no Estado de New Hampshire, EUA (NOGUEIRA, 1999, p. 27).

Segundo Leher (1998, p. 102), ainda que “[...] o representante inglês, John Maynard Keynes, possuísse enorme prestígio e tivesse desempenhado importante função na criação do Banco Mundial, praticamente nenhuma de suas posições econômicas foram incorporadas por Harry Dexter White, o negociador sênior dos EUA”. Assim sendo, os acordos de *Bretton Woods* marcaram “[...] a supremacia político-econômica dos EUA, em detrimento da hegemonia inglesa e do padrão “libra-ouro”. Neste sentido, o dólar passou a ser a moeda forte do sistema financeiro mundial. Logo, os termos dos acordos foram ditados pelos EUA, “[...] tornando evidente que o período da hegemonia inglesa declinava definitivamente” (p. 102).

Sobre esta questão, Silva (2002) registra que os EUA, a partir dos acordos de *Bretton Woods*, “[...] afirmaram-se como a inteligência mundial e, nos anos subsequentes, impulsionaram a criação de organismos internacionais que passaram a comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (p. 9-10), o que precisava se traduzir em “[...] definição de reordenamento financeiro internacional e criação de código de conduta para as políticas econômicas com problema de dívidas” (p. 9-10).

Com essa perspectiva, em 1944, em Bretton Woods (New Hampshire, Estados Unidos), foram constituídos organismos internacionais com objetivo de reconstrução organizacional e estrutural dos países devastados pelas guerras e/ou com desenvolvimento tardio, denominados, na época, países subdesenvolvidos, e de “[...] reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental” (HADDAD, S., 2008, p. 7).

Mais precisamente, em 1944, ocorreu a criação de dois organismos internacionais muito influentes nas orientações econômicas, sociais e culturais dos países subdesenvolvidos que são o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nogueira (1999) chama atenção para a questão do uso de BIRD/BM como sinônimos, quando, na verdade, não o são. “O BIRD é a primeira instituição do Banco Mundial (BM) e os empréstimos para a educação escolar são realizados pelo BIRD” (NOGUEIRA, 1999, p. 27). Lima (2003, p. 1) clarifica que o Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a

Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF¹⁵).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que o BM é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, incluindo o Brasil. No entanto, as autoras nos chamam a atenção quanto às relações de poder de direção do Banco.

[...] são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detém em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1.7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o Banco Mundial tem se constituído em auxiliar da política externa americana. Para se ter uma idéia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 72-73).

Continuando o debate, as autoras nos fazem refletir, colocando a seguinte indagação: “mas por que um banco estaria preocupado com as questões educacionais?” Elas afirmam que o diagnóstico de que existia um bilhão de pobres no mundo, “[...] levou o Banco a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção de pobreza” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 73). Neste sentido, o BM ressalta a necessidade de fazer o uso mais racional dos insumos educacionais e que isto poderia ser obtido com a autonomia das instituições, e orienta que este seja um eixo da reforma educacional. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 74), então, resumem:

O Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação.

Em relação à assistência técnica educacional prestada pelo BM ao Brasil, Fonseca (2003) registra três fases: a primeira, na década de 1950, por meio de intercâmbios entre educadores brasileiros e norte-americanos; a segunda, no final dos anos 1950, que se deu no interior de acordos econômicos e, também, por intermédio da Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano (USAID); e a terceira, a partir da década de 1970, aumentando, significativamente, as verbas para projetos educacionais integrados à política de desenvolvimento do Banco respaldada no lema “educação para o alívio para a pobreza”.

¹⁵ GEF é o acrônimo para *Global Environment Facility* e tem sido usado para o Fundo Mundial para o Meio Ambiente.

Retomando a questão do BIRD, este foi criado com a finalidade de auxiliar na reconstrução e no desenvolvimento dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, e o FMI era destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir a estabilidade do sistema cambial¹⁶. As atividades de ambos foram pautadas por regras firmadas pelo Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT¹⁷). Sobre o GATT, Silva, González e Brugier (2008, p. 89) esclarecem:

[...] as regras internacionais de comércio eram discutidas dentro do Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio (em inglês GATT), assinado em 1947, após a Segunda Guerra Mundial. Um primeiro texto, que previa a criação de uma Organização Internacional do Comércio (OIC), foi recusado pelos EUA, que apenas aceitaram assinar o GATT. O objetivo era criar regras para melhorar as condições do comércio internacional e diminuir as tarifas aduaneiras, permitindo preços mais acessíveis aos consumidores e criando as condições econômicas para a reconstrução dos países destruídos pela guerra. A análise das condições da crise de 1929, atribuída por alguns economistas ao alto nível de protecionismo dos países nesse período, explica em parte a importância atribuída ao GATT e o conteúdo do texto extremamente favorável ao livre comércio.

Anos mais tarde, em 1995, cria-se Organização Mundial do Comércio (OMC), com o intuito de continuar fazendo o que o GATT já fazia, mas de uma forma mais institucionalizada. Vale ressaltar que o GATT, agora, faz parte da OMC, como se pode verificar, no trecho abaixo:

A última rodada de negociações, a rodada do Uruguai, durou de 1986 a 1994 e culminou com a criação da OMC. Ainda que o GATT já exercesse, de forma não oficial, a função de uma organização internacional, os países signatários do acordo sentiram a necessidade de uma organização, que tivesse algumas funções judiciárias, de assessoria técnica e de administração (SILVA; GONZÁLEZ; BRUGIER, 2008, p. 90).

Após a criação do BIRD e do FMI, viríamos a ter uma fertilidade de criação de organismos internacionais, no pós-guerra: em 1945, criaram-se a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO; em 1947, o GATT, que, atualmente, é um órgão integrante da Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995. Em 1948, foram constituídas a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN)¹⁸, a Organização dos Estados

¹⁶ Segundo Silva (2002, p. 9), a partir do início da década de 1980, o FMI passa a gerenciar as questões atinentes à macroeconomia, à estabilização fiscal e ao controle inflacionário dos países devedores, passando a introduzir, junto com o BM, as condicionalidades indispensáveis para a renegociação da dívida externa, para a aprovação de novos empréstimos e para a inserção dos países no circuito financeiro internacional. Haddad, S. (2008, p. 8) aponta que, nos dias atuais, o FMI é o pilar do sistema financeiro internacional e atua junto com o BM e outras instituições congêneres, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

¹⁷ *GATT*: acrônimo para o inglês *General Agreement on Tariffs and Trade*.

¹⁸ A OTAN foi criada em pleno contexto da Guerra Fria, em que o mundo vivia a bipolaridade bélica e ideológica entre EUA e URSS. Os EUA, já esperando uma futura guerra, literalmente falando, contra a URSS, idealizaram a OTAN, contando com o Canadá e os países da Europa Ocidental, para assim garantir a ajuda de seus importantes e fortes aliados. A aliança foi criada, em 1949, em virtude do Tratado do Atlântico Norte, também denominado de Tratado de Washington. O acordo estabelecia que os Estados-membros da OTAN se

Americanos (OEA)¹⁹ e a Agência Especializada da ONU, bem como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

A ONU é uma instituição internacional, formada por 192 Estados soberanos. Foi fundada, após a Segunda Guerra Mundial, para “[...] manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos” (ONU, 2004, p. 01). A referida instituição possui seis órgãos principais, a saber: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Excetuando o Tribunal, que fica em Haia, na Holanda, os demais estão situados na sede da ONU, em Nova York.

Vale ressaltar que existem organismos especializados, ligados à ONU, que trabalham em áreas tão diversas como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia e trabalho, como: Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT), BM e Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais organismos especializados, em parceria com as Nações Unidas e outros programas e fundos (como o Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF), compõem o Sistema das Nações Unidas (ONU, 2004).

O Sistema das Nações Unidas é formado pela Secretaria das Nações Unidas, pelos programas e fundos das Nações Unidas e pelos organismos especializados. Tais entidades têm seus próprios pressupostos e órgãos de direção²⁰ e estabelecem suas próprias normas e

comprometiam a assegurar a sua defesa e que, uma agressão a um ou mais aliados, seria considerada uma agressão a todos. Assim, a OTAN fez grande esforço para a manutenção de uma defesa coletiva e até então, ideológica, pois nunca houve um conflito armado contra o lado soviético. Com o fim da URSS e de suas ameaças à soberania americana e capitalista no mundo, surgiu a necessidade de redefinir o papel da OTAN na nova ordem internacional, já que o principal motivo de sua criação foi extinto. Assim, foi criado um novo papel para a OTAN: ser a base da política de segurança de toda a Europa, (inclusive de seus ex-rivais do leste europeu) e da América do Norte. Os países que integram a OTAN atualmente são: Alemanha, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Grécia, Países Baixos, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Turquia, Hungria, Polônia, República Checa, Bulgária, Estônia, Letônia, Lituânia, Romênia, Eslováquia e a Eslovênia (OTAN, 2005).

¹⁹ A OEA é uma organização internacional, estabelecida em 1948, para obter entre seus Estados membros, como indica o Artigo 1º, da sua Carta, “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”. Hoje, ela compreende os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério (OEA, 2010).

²⁰ São órgãos do Sistema das Nações Unidas: Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR); Assembleia Geral das Nações Unidas (AG); Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Centro de Comércio Internacional (CCI); Comissão de Prevenção do Crime e Justiça Penal (CCPCJ); Comissão de Direitos Humanos (CDH); Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS); Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); Corte Internacional de Justiça (CIJ); Comissão de Narcóticos (CND); Comissão de Estatísticas; Comissão de População e Desenvolvimento (CPD); Conselho de Segurança (CS); Comissão para o Desenvolvimento Social (CsocD); Comissão sobre a Situação da Mulher (CSW); Comissão Preparatória da Organização para Proibição Total de Testes Nucleares (CTBTO); Departamento para os Assuntos de Desarmamento (DAD); Departamento

diretrizes. Prestam assistência técnica e outros tipos de ajuda prática em quase todas as esferas de atividade econômica e social (ONU, 2004).

Lima (2002) afirma que tanto a CEPAL quanto a UNESCO foram fundadas, na década de 1940, no momento em que o tema “desenvolvimento” se destacava como um problema mundial, tendo ambas sido criadas na qualidade de organismos da ONU.

A CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. Mantém duas Sedes Sub-regionais, uma para a América Central, localizada no México, DF, e a outra para o Caribe, localizada em Porto Espanha (Trinidad e Tobago). Possui cinco escritórios nacionais, sendo um, no Brasil, em Brasília (DF), e os demais nas capitais dos seguintes países: Colômbia (Bogotá), Argentina (Buenos Aires), Uruguai (Montevideu) e Estados Unidos (Washington, DC) (CEPAL, 2010).

de Assuntos Políticos (DAP); Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (DESA); Departamento da Assembleia Geral e Gestão de Conferências (DGACM); Departamento das Operações de Manutenção da Paz (DPKO); Comissão Econômica para a África (ECA); Comissão Econômica para a Europa (ECE); Conselho Econômico e Social (ECOSOC); Comissão Econômica e Social para a Ásia e o Pacífico (ESCAP); Escritório de Assuntos Legais; Comissão Econômica e Social para a Ásia Ocidental (ESCWA); Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO); Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola (FIDA); Fundo Monetário Internacional (FMI); Forças de Paz das Nações Unidas; Organização da Aviação Civil Internacional (ICAO); Centro Internacional para a Solução de Disputas sobre Investimentos (ICSID); Tribunal Criminal Internacional para Ruanda (ICTR); Tribunal Criminal Internacional para a ex-Iugoslávia (ICTY); Corporação Financeira Internacional (IFC); Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD); Organização Marítima Internacional (IMO); Instituto de Pesquisa e Treinamento para Promoção da Mulher (INSTRAW); Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); Agência para a Coordenação de Assuntos Humanitários (OCHA); Escritório dos Países Menos Desenvolvidos, Países em Desenvolvimento Cercados de Terras e Pequenos Estados-Ilha em Desenvolvimento (OHRLLS); Escritório de Investigações de Assuntos Internos (OIOS); Escritório do Programa Petróleo por Comida no Iraque (OIP); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização Meteorológica Mundial (OMM); Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI); Organização Mundial da Saúde (OMS); Organização Mundial do Turismo (OMT); Organização para Proibição de Armas Químicas (OPAQ); Programa Mundial de Alimentação (PMA); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); Secretaria Geral das Nações Unidas; União Internacional de Telecomunicações (UIT); Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o HIV/Aids (UNAIDS); Comissão de Compensação das Nações Unidas (UNCC); Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (UN-Habitat); Centro de Informação das Nações Unidas (UNIC); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Instituto Interregional de Criminologia das Nações Unidas (UNICRI); Instituto para Pesquisa do Desarmamento das Nações Unidas (UNIDIR); Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (UNIDO); Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM); Programa das Nações Unidas para Treinamento e Pesquisa (UNITAR); Comissão de Monitoramento, Verificação e Inspeção (UNMOVIC); Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crimes (UNODC); Escritório das Nações Unidas em Genebra (UNOG); Escritório das Nações Unidas para Serviços de Projetos (UNOPS); Escritório das Nações Unidas em Viena (UNOV); Instituto de Pesquisa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social (UNRISD); Agência das Nações Unidas para Ajuda aos Refugiados Palestinos (UNRWA); Organização de Supervisão de Trégua das Nações Unidas (UNTSO); Universidade das Nações Unidas (UNU); Programa Voluntários das Nações Unidas (UNV); União Postal Universal (UPU); Escola Superior de Quadros das Nações Unidas (UNSSC); ONU, 2004).

A CEPAL constitui-se em uma das cinco comissões econômicas regionais das ONU e foi criada para “[...] monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área”. Posteriormente, seu foco de ação “[...] ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável” (CEPAL, 2010, p. 01).

Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL. No total, os Estados-membros da Comissão são 44²¹ e oito são membros associados²² (CEPAL, 2010).

Estudos de Oliveira (2000; 2008) sinalizam a década de 1960 como marco no tocante às reformas sociais na América Latina. Segundo a autora é a partir desta década que o Brasil passa a valorizar com mais ênfase os planejamentos educacionais, os quais deveriam primar, a partir de então, pela melhoria da gestão de recursos financeiros. A autora cita a “Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina”, a qual foi patrocinada por OEA, UNESCO, CEPAL, OIT e FAO, e realizada em 1962, na cidade de Santiago do Chile, como referência no sentido de destacar o interesse da CEPAL “[...] desde a exaltação da importância de planejar até a técnica de planejamento, tarefa esta que deveria ser confiada aos especialistas e às instituições responsáveis pelo desenvolvimento social e, em especial, da educação” (2008, p. 80). A preocupação da CEPAL era preparar a sociedade latino-americana “[...] para o enfrentamento no mercado mundial, que propicie [propiciasse] crescimento econômico qualificando os indivíduos para uma inserção diferenciada [...]” (2008, p. 80). Isso exigia que os sistemas educativos pensassem de forma integrada com o planejamento econômico do país, dando maior ênfase à educação básica, à superação dos problemas de repetência escolar, à preparação do pessoal técnico e à qualidade do ensino.

Trinta anos mais tarde, na década de 1990, a retórica da CEPAL era de que os países seguissem no processo de inserção no mercado mundial. A “economia da educação” propiciou a competitividade entre sistemas educacionais, desencadeando um movimento de atribuição de alta relevância à Educação Básica²³ e à qualificação profissional, que ofereceria, assim, conhecimentos fundamentais ao novo quadro político-tecnológico. O documento

²¹ **Os Estados-membros** são: Alemanha, Antigua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, **Brasil**, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, República da Coreia, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela (CEPAL, 2010. Grifos Nossos).

²² Os países-membros associados são: Anguilla, Antilhas Holandesas, Aruba, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Virgens dos Estados Unidos, Montserrat, Porto Rico, Ilhas Turcas e Caicos (CEPAL, 2010).

²³ No Brasil, refere-se às cinco primeiras séries do ensino fundamental de nove anos.

econômico da CEPAL, datado de 1990, *Transformação produtiva e equidade*, chamava a atenção para a necessidade das mudanças educacionais atenderem à reestruturação produtiva.

Em 1992, o documento econômico da CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* propõe articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, o que respalda a ideia de que a educação seja o principal instrumento de melhoria social e econômica para os países em desenvolvimento. Segundo Paiva e Warde (1993, p. 24), o referido documento indica a redefinição do papel do Estado, indicando que as políticas educacionais devam dirigir-se à gestão institucional descentralizada; à profissionalização e ao protagonismo dos educadores (revisão da inserção, da formação e do modo de atuar dos docentes); ao compromisso financeiro da sociedade com a educação (contribuição dos pais e da comunidade local); à capacidade e esforço científico-tecnológico e cooperação regional e internacional. Ou seja, a educação é ‘dever de todos’, e encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, retirando a responsabilidade e as funções de dirigente e centralizador das mãos do Estado.

Em relação à UNESCO, esta é também uma das agências da ONU. Foi criada, em 16 de novembro de 1945, com o propósito de promover a paz e os direitos humanos. Tem o objetivo de incentivar a cooperação técnica entre os Estados-membros, e sua missão é “[...] contribuir para a construção da paz, da erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação” (UNESCO, 2010, p. 01).

Desde 1972, a UNESCO tem uma representação, no Brasil. A partir da década de 1990, as ações desta instituição se tornaram mais visíveis, na área da Educação, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia, em 1990²⁴. A partir de então, iniciaram-se entendimentos, parcerias e canais de diálogos permanentes entre a UNESCO e o Ministério da Educação brasileiro. Registra-se, em 1993, a assinatura do primeiro plano de trabalho com o MEC, na elaboração do Plano Decenal para Educação para Todos.

Da década de 1990 em diante, as atividades dessa instituição, no Brasil, se ampliou em projetos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento, em diversas áreas como: educação, cultura, ciência, tecnologia, comunicação, informática, meio ambiente, direitos humanos e gestão social. E atualmente, apresenta uma série de objetivos:

- Atingir a qualidade **educação para todos** e da aprendizagem ao longo da vida;

²⁴ Detalharemos esta Conferência em capítulo posterior.

- Mobilização dos conhecimentos da ciência e da política de **desenvolvimento sustentável**;
- Dirigindo-emergentes **desafios sociais e éticos**;
- Promoção **diversidade cultural, diálogo intercultural** e uma **cultura de paz**;
- Construindo sociedades do conhecimento, inclusive através de **informação e comunicação** (UNESCO, 2010. Grifado no original).

Data, também, de 1948, a criação da organização que é objeto de estudo, nesta tese – que surge com o nome de Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE) – que, em 1961, muda de objetivos e formato e passa a se chamar Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁵. Segundo Nogueira (1999), foi a partir da OCDE que, na década de 1950, foram criadas “[...] outras instituições econômico-financeiras estratégicas para o bloco capitalista”:²⁵ em 1950, a União Europeia de Pagamentos; em 1951, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço; e, em 1958, a Comunidade Econômica Europeia.

Nogueira (1999) afirma que, a partir da década de 1940, em virtude de o tema ‘desenvolvimento’ estar no auge, surgiram, também, outros organismos financeiro-estatais e de fundações privadas norte-americanas, para fazer frente ao progresso técnico-científico e ao desenvolvimento econômico alemão e japonês. Criavam-se, então,

Organismos estatais com a incumbência de coordenar internamente as doações e empréstimos externos para o desenvolvimento econômico e para a educação escolar. **A coordenação dessas relações bilaterais ficou sob a responsabilidade da USAID, Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, 1958** e internamente essa coordenação ficou ao cargo do Escritório Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência técnica, 1961 (NOGUEIRA, 1999, p.19-20. Grifos Nossos).

Sobre a USAID, Lima (2002) evidencia que foi criada no âmbito da Aliança para o Progresso e muito centrada em investimento de infraestrutura. Em relação à ligação estreita da educação com o desenvolvimentismo esboçado no projeto da Aliança para o Progresso, não foi casual. “Pelo contrário, trata-se da concepção adequada de educação (um capital) às visões neocapitalistas. A ‘Carta de Punta Del Este’ expressa claramente esta ligação” (FRIGOTTO, 2001, p. 125).

A partir da década de 1970, esses acordos bilaterais, segundo Nogueira (1999), deram lugar “aos Acordos Multilaterais, coordenados e liderados, nesse momento pelo Banco Mundial e suas Instituições Afiliadas, pelo FMI e de forma secundarizada, pela ONU e suas agências especializadas” (p. 20). E, a partir da década de 1970, a concessão de empréstimos do BIRD para a educação escolar ficou “sob a égide das prioridades definidas pela USAID, em conjunto com o Regime Militar”. Naquele contexto, os empréstimos priorizavam o então

²⁵ A OCDE constitui a subseção 1.3, deste capítulo.

segundo grau (hoje ensino médio) “[...] Na implementação da profissionalização compulsória, para o ensino superior e secundariamente para a educação de base inicial” (p. 20).

As alterações decorrentes da evolução das fases do capitalismo desencadearam, anos mais tarde, uma crise econômico-política, que atingiu os países periféricos, como o Brasil. Segundo Nogueira (1999), a chamada crise da dívida externa promoveu uma reestruturação produtiva e financeira, no sentido de adequar e integrar esses países às “[...] novas normas da divisão internacional do trabalho, e conseqüentemente alterando a noção de desenvolvimento e a sua forma de patrociná-lo” (p. 21). Neste sentido, são estabelecidas, pelo BIRD, essas novas normas operativas de empréstimo, que ficaram conhecidas como “Empréstimos de Ajustes Estruturais” e “Empréstimos de Ajustes Setoriais” (p. 21).

Diante dessa nova configuração, Nogueira (1999) afirma que os empréstimos passam a privilegiar “concessão de ajuda externa para a educação de base, ou primária, e vem se alterando nos anos 90, concedendo empréstimos para o ensino fundamental” (p. 21).

Em relação à OMC e seus vínculos com o setor educacional, estudos de Dias (2002), Rodriguez (2005) e Siqueira (2004) evidenciam que, a partir da década de 1990, a OMC começou a se preocupar com as barreiras do livre comércio por parte dos que geram os serviços educativos. A referida instituição, em 1º de janeiro de 1995, assinou o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (ACGS), objetivando a liberação progressiva dos serviços. A OMC/ACGS abarca 12 tipos de serviços, com variadas subdivisões:

1. Negócios (contabilidade, informática e afins, jurídico, propaganda e afins, serviços médicos e dentários, arquitetura etc.);
 2. Comunicação (telecomunicação, correios, audiovisual, rádio etc.);
 3. Construção e serviços de engenharia afins;
 4. Distribuição (franchising, varejo e atacado etc.);
 - 5. Educação;**
 6. Ambientais;
 7. Finanças;
 8. Saúde e afins (hospital, social etc.);
 9. Turismo, viagens e afins (hotel, restaurante, agência de viagens etc.);
 10. Esporte, cultura e recreação;
 11. Transporte (marítimo, aéreo, rodoviário, ferroviário, dutos, armazéns etc.);
 12. Outros serviços não mencionados em qualquer outro lugar.
- Este último item permite a inclusão de qualquer outro serviço não listado e/ou que vier existir (SIQUEIRA, 2004, p. 148. Grifos Nossos).

Estudos de Siqueira (2004) sobre a regulamentação do enfoque comercial no setor educacional, pela via da OMC/GATS, mostram que, ao pautar o setor educacional, o GATS traz, em seu bojo, a configuração da redução da educação a um serviço comercial que pode ser normatizado por regras gerais do comércio, o que “[...] afeta não só a concepção da educação como direito social, mas também a identidade e soberania dos países” (p. 1). Nesta perspectiva, a educação passa a fazer parte da agenda do GATS como um serviço comercial e

implica a não existência de barreiras para seu “livre comércio”. E a autora clarifica como se dá esse processo, no setor público:

Quanto ao setor público, quanto mais *terceiriza atividade* (por exemplo, alimentação, treinamento de professores, avaliação etc.), *vende serviços* (cursos e tratamentos pagos, desenvolvimento de pesquisas remuneradas ou que beneficiem empresas), faz *marketing comercial* para atrair interessados, torna-se extremamente vulnerável à regulamentação da educação como um serviço comercial via OMC/GATS, saindo do frágil escudo do “exercício da autoridade governamental”, pois passa a oferecer educação em base comercial e em competição com outros provedores. Assim sendo, os grupos empresariais poderão processar os países por práticas prejudiciais à livre oferta de serviços educacionais, em vista do oferecimento de tratamento diferenciado, caracterizado por subsídios às entidades públicas, exigindo tratamento igual: recursos públicos para todos ou para nenhuma instituição. Com a educação no GATS corre-se o risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados seriam os vendedores, enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, passariam a ser meros compradores de pacotes de *serviços diretos* (por exemplo, cursos profissionalizantes, de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação etc.) e complementares (por exemplo, sistemas de avaliação e certificação), além de *bens de consumo educacionais* (por exemplo, livros e materiais didáticos, cadernos, lápis, mapas, equipamento científico, uniformes etc.). Tal perspectiva fere a soberania e a autonomia das nações, num caminho que pode levar à perda da diversidade cultural e dos valores locais (SIQUEIRA, 2004, p. 155).

Como no BM, a educação, para a OMC, é vista como um serviço. Uma das grandes questões que surge, nos debates sobre GATS e educação, é a própria concepção de educação. “Nas negociações do GATS, **a educação**, assim como a saúde ou os transportes, é reduzida a **um mero ‘serviço’, perdendo sua dimensão de direito humano**” (SILVA, 2008, p. 95).

É nessa mesma linha de raciocínio que trabalha o FMI, reforçando a desresponsabilização do Estado para com a educação, fazendo com que este último priorize pagamentos da dívida externa em contraposição ao investimento no setor social.

A Ação Educativa (1999) destaca que, no ano de 1998, foi aprovado, pelo FMI, um acordo com o Governo Brasileiro, por meio do qual definiu um pacote de empréstimos da ordem de US\$ 41 bilhões, vinculado a uma série de condições que afetaram a macroeconomia do país. Tal acordo “embutiu o estabelecimento de outros acordos, empréstimos, e conseqüentemente, condições juntos aos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento” (p. 9). O referido acordo afetou o Orçamento da União e obrigou o país a gerar um superávit primário equivalente a 2,6% do PIB, no ano de 1999. Para cumprir tal condicionalidade, o governo comprometeu-se a elevar receitas e cortar gastos.

Os cortes no Orçamento da União impactaram o setor social e, conseqüentemente, o setor educacional, como demonstra a Ação Educativa:

[...] a participação da União em Programas de garantia de Renda Mínima e no apoio ao combate ao Trabalho Infantil, por exemplo, sofreu significativos cortes na versão

final do Projeto de Lei Orçamentária. O Programa de Renda Mínima²⁶ foi reduzido em cerca de 80%, enquanto o Combate ao Trabalho Infantil sofreu cortes de 50%, impactando gravemente a educação (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 15).

No âmbito do MEC e suas unidades orçamentárias, a maior redução ocorreu no Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), no valor de R\$112,3 milhões, equivalentes a 42% dos investimentos inicialmente previstos. Sobre os cortes no setor educacional, a Ação educativa detalha:

Ao observarmos estes cortes por projetos/atividades, vemos a gravidade destas reduções. Na primeira proposta orçamentária, os recursos para aquisição e distribuição de equipamentos de microinformática para as escolas públicas eram de R\$21,5 milhões, caindo para R\$6,7 milhões (-69%). O mesmo percentual de cortes atingiu a aquisição de veículos escolares para a zona rural, que passou de R\$50 milhões para R\$15,6 milhões. O PROMEC (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio) foi cortado em 50%, despencando de R\$ 12 milhões para R\$6 milhões. Por fim, destacamos o corte de R\$38,3 milhões na coordenação, supervisão e desenvolvimento do ensino fundamental, acentuados pelos R\$7,5 milhões cortados pelo Congresso Nacional, totalizando perda de R\$45,7 milhões (-61%) (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 22).

A Ação Educativa registra indicadores que demonstram que o grau de prioridade para pagamentos da dívida externa é bem maior que aquele atribuído à política educacional: “No orçamento aprovado para 1999, as verbas destinadas ao pagamento de amortizações, juros e encargos da dívida externa representam 163% do total destinado ao MEC. Para o MEC, foram destinados R\$11,1 bilhões e para a dívida externa, R\$17,7 bilhões” (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 26).

Como se pode constatar, as condicionalidades impostas pelo FMI contribuíram para o agravamento da precariedade da educação pública brasileira. Percebe-se, então, que a educação, na agenda do BM, da OMC e do FMI, aponta para o estreitamento das relações escola/empresa, pais/consumidores, aprendizagem/produto e sistema educacional/sistema de mercado, fato que ameaça o caráter público da educação e de sua compreensão como um direito humano.

Haddad, S. (2008) afirma que as instituições financeiras multilaterais (IFM) operam de forma articulada, no contexto da globalização econômica internacional, para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global.

²⁶ Vale ressaltar que o “Programa de Renda Mínima foi lançado pelo MEC em agosto de 1998 para assegurar às famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo, condições financeiras que permitam a permanência das crianças e adolescentes de sete a 14 anos na escola. O limite máximo do benefício por família corresponde a R\$15,00 X número de dependentes entre zero e 14 anos, menos 50% do valor da renda familiar per capita” (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 18).

Segundo Lima (2002), a interferência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras “remonta aos anos iniciais do nacional-desenvolvimentismo e, desde então, estas intervenções vêm se apresentando no conjunto das políticas sociais” (p. 43).

A partir do surgimento dos já mencionados organismos internacionais, o Brasil firmou inúmeros acordos, nas diversas áreas de desenvolvimento, em todas as décadas.

Uma vez realizado o acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (**educação**, saúde, transporte, infraestrutura etc.) **seguem as linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantemente definidos pela lógica econômica** (HADDAD, S., 2008, p.8. Grifos Nossos).

Lima (2003) registra que a atuação desses organismos não está ligada somente ao aspecto financeiro, concedendo empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem sobre os países credores, a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. Pois, a cada empréstimo, o país devedor se prende em tais condicionantes que vão expressar a ingerência daquelas organizações internacionais nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais de tais países. Ao tratar destas condicionalidades, Leher (1999) a elas se refere como um processo em que os empréstimos financeiros são concedidos por tais organismos *condicionados* à implementação de reformas políticas macroeconômicas e setoriais, tendo em vista atender à lógica do capital.

Sobre essa questão, Silva (2002) argumenta que, na construção da ordem capitalista, a intervenção das Instituições Financeiras Internacionais (IFI) ocorre por meio da subordinação dos governos nacionais a um conjunto de condições prévias, estabelecidas quando da solicitação de empréstimos externos, e que permitem avaliar a capacidade creditícia e o potencial de desenvolvimento. A autora cita algumas de tais condicionalidades estabelecidas pelo BM:

[...] consolidar a estabilização econômica através de reformas estruturais e setoriais; estabelecer as condições para um crescimento capitaneado pelo setor privado; implementar programas de privatização; eliminar barreiras ao fluxo de capital; realizar reformas constitucionais que eliminem monopólios estatais – telecomunicações, eletricidade e transporte rodoviário -; **implementar programas sociais de alívio da pobreza**; reduzir endividamento do setor público; facilitar a competitividade e o desenvolvimento do setor privado; reduzir continuamente o déficit público; fortalecer o sistema bancário; modernizar o Estado através de privatizações de empresas estatais; redefinir e redistribuir as funções do setor público entre os níveis federal, estaduais e municipais; priorizar a produtividade e competitividade internacional do setor privado; intensificar o comércio no exterior, **aumentar a eficiência dos investimentos em capital humano** e melhorar a infraestrutura do país (SILVA, 2002, p. 14. Grifos Nossos).

Dentre outros autores, Souza (2009), Haddad S. (2008; 1998), Maués (2003^a, 2009a, 2009c), Siqueira, (2004), Lima (2007, 2003, 2002), Silva (2002), Freitas (2002), Leher (1999, 1998) e Torres (1996) evidenciam que o governo brasileiro tem cedido às determinações dos organismos internacionais e que o Banco Mundial tem se destacado no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras. Sobre esta questão, Silva (2002, p. 37-38) avalia:

No Brasil, os últimos governos cederam às determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional e, presos numa armadilha de empréstimos externos, de juros elevados e de crescimento da dívida externa e da dívida pública interna dos estados, foram distanciando-se cada vez mais das demandas internas [...].

Em entrevista concedida à Ação Educativa, Marcus Faro (2005 apud SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 18-19) registra que o impacto do BM sobre as políticas públicas é grande. Relata:

O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública do Estado Brasileiro.

A partir dessas condicionalidades, então, o BM passa a ser uma referência nas políticas econômicas e sociais dos países devedores. E no caso específico do Brasil, no campo educacional, o BM pode ser visto como um Ministério da Educação paralelo ao institucionalizado em Brasília.

Maués (2009b) afirma que a preocupação dos organismos internacionais com a educação é um fato antigo, e “[...] o interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, enquanto um instrumento que pode promover crescimento econômico, por meio da formação de ‘capital humano’ que possa servir sobretudo aos interesses do mercado” (p. 479). Nesta perspectiva, a autora indica a Teoria do Capital Humano (TCH) como “emblemática” para respaldar a aproximação da educação à lógica de mercado.

A Teoria do Capital Humano (TCH) surge na década de 1950 tendo como referência os estudos de Theodor Schultz. Ao tratar desse assunto o autor se manifesta da seguinte forma:

Proponho, por isto mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar as suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano. Dado que se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com as nossas instituições, com propriedade. Não obstante, é uma forma de capital se presta serviço de um determinado valor (SCHULTZ, 1973, p. 79).

Schultz (1967) constata que, quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população e melhor, conseqüentemente, a sua situação educacional; a

educação, então, passa a ser fator de medição, no que diz respeito à riqueza de um país. Ou seja: há relação entre escolarização e riqueza; quando há aumento de qualificação profissional, em decorrência, há uma diminuição da pobreza; quanto mais anos de estudo, maior a tendência de que o sujeito acumule um patrimônio individual. Surge, então, segundo esse marco teórico, a concepção de capital humano.

Frigotto (2003, p. 41), ao discutir a TCH, afirma que a ideia-chave desta é a de que “[...] a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”. Ou seja, a ideia de capital humano se refere a uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomada como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes cuja aquisição possibilita que funcionem como potencializadores da capacidade de trabalho e produção. Ou seja, “[...] concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho, e por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social” (FRIGOTTO, 2001, p. 16).

Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

A TCH defende a ideia de que a educação é um motor de desenvolvimento e de distribuição de renda, o que a caracteriza como fator determinante de crescimento econômico, de aumento de produtividade. Deposita-se na educação a esperança de “ascensão social” e diminuição da pobreza.

As bases economicistas e tecnicistas da educação, defendidas pela TCH, nos anos 1960 e 1970, submeteram os processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional, com intuito de formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Oliveira (2000) avalia que a TCH mudou o caráter da educação que, até então, era tido como consumo e passa a ser entendido como investimento buscando retorno. “A noção de educação como investimento está vinculada no ideário nacional-desenvolvimentista à ideia de planejamento econômico” (p. 207). Frigotto (2001) explica que este planejamento não tem como fundamento o interesse público e sim o de se tornar “[...] um instrumento de racionalização dos investimentos do capital privado, um mecanismo para salvaguardar os interesses do capital no seu conjunto” (p. 127).

Estudos de Frigotto (2001) sobre TCH demonstram que esta incide diretamente no cotidiano escolar e aproxima o perfil da escola do das empresas, reforçando uma perspectiva instrumentalista e funcionalista da Educação:

A ação pedagógica, a **prática educativa escolar** reduzem-se a uma **questão técnica**, a uma tecnologia educacional **cujas funções principais são ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho** de uma dada sociedade (p. 16. Grifos Nossos).

Frigotto (2003) registra que há um ressurgimento da TCH, no final do milênio passado e início deste, o que o autor avalia como resultado do novo modelo de organização social intitulado “sociedade do conhecimento”, que se diferencia em muito dos sistemas taylorista e fordista, os quais separavam trabalho manual do trabalho intelectual, o planejamento da execução. A “sociedade do conhecimento”, no plano econômico mundial, se constitui em “[...] um novo tipo de organização industrial, baseada na tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia)” (p. 54). Tal sistema imputa a necessidade de maior qualificação humana e exige que os sistemas escolares se adequem às novas exigências educativas do mercado que estão vinculadas às demandas oriundas do mundo do trabalho e assentadas no paradigma informacional.

Este novo modelo, denominado “sociedade do conhecimento”, é fruto do processo de mudanças ocorrido na sociedade brasileira, bem como do modo de produção capitalista, em especial das relações de produção e dos processos de trabalho, em função da introdução de novas tecnologias, que passaram a exigir do trabalhador um perfil multifuncional, demandando uma educação que pudesse atender a essa nova conjuntura ocupacional. A qualificação desse trabalhador fica vinculada a um conjunto de habilidades e competências que o torne mais competitivo e capaz de maior empregabilidade no mundo do trabalho. Ou seja, um trabalhador com um grau de escolaridade mais alto, com capacidade de raciocínio e de abstração, comunicabilidade, criatividade, eficiência, flexibilidade, iniciativa, polivalência, responsabilidade e versatilidade. Esse contexto delineia um ‘novo’ papel para a educação e, conseqüentemente, para a escola, pois se configura como tarefa dos sistemas escolares preparar sujeitos polivalentes, multifuncionais, flexíveis, participativos, criativos e eficientes.

Motta (2007) referenda esta questão e evidencia o acréscimo de novos conceitos como flexibilidade, competitividade, qualidade total, empregabilidade, dentre outros, conceitos esses que afetam, diretamente, a natureza e a condução da educação: “O indivíduo passa a ser um consumidor de conhecimentos para desenvolver as competências e habilidades necessárias à competição no mercado de trabalho” (p. 42).

A educação, então, está permeada por uma concepção utilitarista e funcionalista de suas finalidades, enquanto motor de crescimento econômico pela via da formação de “capital humano”, que se adequa aos interesses do mercado. É nesta perspectiva que acontecem as reformas educacionais, delineando mudanças nas políticas educacionais, enfatizando o professor, o seu trabalho e sua formação como pilares fundamentais para a materialização destas.

Retomando os estudos de Frigotto (2001) sobre TCH, o autor nos direciona a pensar sobre a incidência desta teoria no cotidiano escolar, a partir de três perspectivas. Para um melhor entendimento foi elaborado o Quadro 1 a partir das ideias de Frigotto (2001).

Perspectiva da relação escola x empresa	Perspectiva instrumentalista e funcional	Perspectiva da produtividade da escola
O remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia era ‘tecnificar a educação’, isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial (p. 121).	A ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade (p. 16).	A ênfase na eficiência e produtividade da escola vai reclamar não só uma organização do processo educativo, à semelhança das empresas produtivas, como também vai exigir métodos e técnicas adequadas a essa organização. O surgimento da divisão do trabalho escolar – que reflete a própria divisão social do trabalho – não pode, então, ser dissociado das necessidades históricas de recomposição do papel da escola e do sistema educacional, na fase monopolista do capitalismo (p. 168-169).

Quadro 1 - Incidência da teoria do capital humano no cotidiano escolar

Fonte: Elaborado por nós com base em Frigotto (2001)

Nesse contexto, os órgãos governamentais destacam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais das inovações tecnológicas e da mudança do trabalho pautado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Para concretização disto, o Estado tem intervindo, no sentido de instituir mecanismos que conduzam os docentes a adequarem as atividades próprias da profissão aos resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas, com projeções de novas regulações para as políticas educacionais. Nesta perspectiva, a formação docente se caracteriza como peça fundamental.

Nesta direção os Organismos Internacionais sustentam a TCH e, pautados por ela, têm manifestado maior interesse pela educação, o que implica, conseqüentemente, na questão da formação docente, pois:

As políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, enquanto 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, 2009b, p. 479).

Diversos estudos, como os de Maués (2009a; 2009b; 2008; 2003a); Souza (2009), Haddad, S. (2008); Silva (2008), Evangelista e Shiroma (2007), Lima (2007; 2003; 2002); Fonseca (2003); Silva (2002), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Nogueira (1999) e Leher (1999; 1998) têm demonstrado que os organismos internacionais que estão à frente desse processo de ingerência nas políticas educacionais brasileiras e orientação destas são: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esta tese enfoca a influência e as orientações da OCDE nas políticas educacionais brasileiras, mais precisamente, aquelas relativas às regulações da política de formação docente, o que torna necessário conhecermos um pouco mais desta instituição.

1.3 A OCDE COMO FOCO

Nesta subseção buscamos registrar um pouco da história da OCDE, compreendendo sua origem, estruturação, objetivos, metas e raio de ação, bem como, a inserção desta organização no Brasil. Em especial, nosso maior interesse foi entender o que é a OCDE e registrar como se deu a aproximação desta com as políticas educacionais brasileiras, principalmente no que se refere à política de formação docente.

1.3.1 A história da OCDE

Segundo Ribeiro (2007), a OCDE foi criada, em 1948, inicialmente, com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), tendo à frente os Estados Unidos.

Souza (2009, p. 36) afirma que foi “no bojo da política de Estado de bem-estar social ou *Welfare State*, com seus distintos modelos, que a OCDE foi construída sob forte intervenção dos Estados Unidos”.

Sobre a origem da OCDE, Pinto (2000, p. 14) registra:

Em 16 de abril de 1948, a convenção de criação da nova organização foi assinada em Paris, entrando em vigor em 28 de julho do mesmo ano. A direção da OECE foi

confiada a um conselho, composto de representantes dos países-membros, assistidos por um conselho executivo, de comitês técnicos e de um secretário.

A OECE tinha como objetivo central coordenar as ações de reconstrução da Europa, patrocinadas pelo Plano Marshall, instituído pelo governo dos EUA para auxiliar economicamente os países europeus que foram devastados pela Segunda Guerra Mundial.

Ribeiro (2007) afirma que a referida instituição cumpriu a etapa de ajudar os países devastados pela Segunda Guerra e expandiu seus objetivos. Pinto (2000) justifica que a mudança do nome, de Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE) para Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), se deu por dois motivos. Primeiro, o Plano Marshall foi fundamental para as economias europeias, e a OECE estava basicamente vinculada a este plano, que tinha como objetivo restabelecer os países europeus destruídos pela Segunda Guerra. Nessa perspectiva, a OECE buscou “[...] estabelecer mecanismos de financiamento de importações essenciais [...] e posterior aumento do nível de consumo das populações da Europa Ocidental” (PINTO, 2000, p. 14). Este objetivo foi coordenado pelos comitês técnicos da OECE os quais, ainda segundo Pinto (2000), asseguraram “crescimento rápido da produção, em setores fundamentais como agricultura, transportes, siderurgia” (p. 14), bem como buscaram paralelamente outra vertente “[...] mais regulatória, que incluiu não só a capacitação de pessoal na área científica e tecnológica, como também a criação de mecanismos destinados a liberar o comércio e a multilateralizar os pagamentos” (p. 14). Cumpridas estas metas, a instituição necessitou de uma reorganização e redefinição de seus objetivos.

Em dezembro de 1959, representantes da Alemanha Federal, dos EUA, da França e do Reino Unido reuniram-se, em Paris, para decidir a reforma da OECE. Segundo Pinto (2000), naquela ocasião, instituíram-se grupos de peritos para preparar os estatutos de uma nova organização. Decidiram que a nova organização continuaria com a mesma estrutura, em que o Conselho Executivo seria órgão supremo da organização, com representantes dos países membros, assistido por comitês especializados e um Secretariado.

Vale registrar que, com a mudança de nome, sigla e objetivos, naquele momento – 1961 –, não ocorrem retiradas ou acréscimo de países da organização. Pinto (2000) registra que a atividade normativa da nova organização tem como fundamento seu Ato Constitutivo, assinado em 1960, pelos 18 países-membros (Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Portugal, República Federal da Alemanha, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia); os Estados Unidos e o Canadá estiveram presentes como associados. O referido Ato Constitutivo entrou em vigor, em 30 de setembro

de 1961 (OCDE, 2001, p. 2). Assim instituída e com nova nomenclatura, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) assume como missão:

Ajudar aos países membros na promoção do desenvolvimento econômico e de níveis de emprego sustentáveis, o aumento das condições de vida da sua população, a manutenção da estabilidade financeira, a assistência ao desenvolvimento econômico de outros países e o estímulo ao crescimento do comércio internacional (RIBEIRO, 2007, p. 1).

Sobre esta questão, Pinto (2000) afirma que foi decidido, também, que a OCDE “[...] exerceria sua competência dentro dos princípios do GATT, estimulando, ademais, a cooperação entre países-membros, na busca da estabilidade e do crescimento da economia internacional” (p. 17).

A mudança atribuiu à OCDE objetivos mais amplos, o que a caracterizou como uma organização de:

Vocação internacional, um foro de consulta e coordenação entre países-membros, dedicada à consolidação do modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, em complementação ao instrumental de outras organizações econômicas criadas em Bretton Woods – FMI, Banco Mundial e o GATT (PINTO, 2000, p. 18).

A OCDE se empenhou em preservar estatísticas confiáveis sobre o quadro macroeconômico dos países-membros e implantou um sistema para acompanhar, de forma sistemática, as contas dos mesmos. Segundo Mello (2007, p. 1), por mais de quarenta anos,

A OCDE tem sido uma das mais amplas e confiáveis fontes para comparação de dados estatísticos e sociais. Sua base de dados conta com uma diversidade de informações sobre indicadores econômicos, comércio, emprego, migração, **educação**, energia, saúde e meio ambiente (Grifos Nossos).

Pinto (2000, p. 19) elucida que a OCDE se tornou muito importante, com essa nova configuração, pois, “[...] nos anos 1960, ela detinha dois terços da produção mundial de bens e quatro quintos do comércio internacional”. Afirma, ainda, que a OCDE é forte pelo seu poder de persuasão e convencimento por meio de pesquisas, relatórios e estatísticas que realiza, a respeito dos países-membros, que se desenvolvem da seguinte forma:

A atividade da OCDE se baseia no processo regular de troca de dados e informações entre os países-membros, com a participação direta do Secretariado, sobre um amplo espectro de atividades: economia, estatística, agricultura, comércio, energia, meio ambiente, administração pública, educação, emprego e temas sociais, ciência e tecnologia, políticas industriais, fiscais e financeiras. Esse intercâmbio gera uma centralização na Organização de um manancial de informações, produzindo tanto nas reuniões dos comitês, como nas respostas dos países-membros a questionários sobre os mais diversos aspectos da atividade econômica. Os dados recolhidos são regularmente circulados entre os membros para discussão nas reuniões dos comitês, servindo de base, ademais, aos trabalhos analíticos do Secretariado. Essas análises, após consolidação, passam a fazer parte da enorme variedade das publicações especializadas da OCDE (PINTO, 2000, p. 20-21).

Como se vê, a OCDE exerce seu poder de convencimento e busca de “consensos” pelos dados, estatísticas, pesquisas e relatórios, o que Pinto (2000) chama de “conquista pelo conhecimento”, uma vez que a referida instituição.

[...] não dispõe do poder financeiro como o FMI ou o Banco Mundial, nem de competência supranacional, como a União Européia, nem tampouco dispõe de mecanismo de caráter legalmente vinculatório como o regime de solução de controvérsias da Organização Mundial do Comércio (OMC). Por meio, entretanto, da troca de informações e de consultas, características fundamentais da Organização, a OCDE baseia sua ação na persuasão. **Sua atividade normativa só aparece claramente ao final desse processo de “convencimento” dos países-membros da desejabilidade da norma, após o *brainstorm* característico das reuniões dos comitês da Organização. Os trabalhos nesses comitês não se caracterizam pela confrontação, típica dos foros negociadores, e sim pela construção de consenso sobre distintos temas em um pano de fundo de “conquista pelo conhecimento”²⁷ (PINTO, 2000, p. 19-20. Grifos Nossos).**

Essa “conquista pelo conhecimento” favorece intercâmbio e conhecimento mútuo entre os países-membros, bem como facilita o processo decisório interno nestes, uma vez que têm acesso e conhecimento prévio da realidade dos demais países, criando um clima favorável para a coordenação intergovernamental.

Nessa perspectiva, o processo de interação, de mútuo conhecimento, intermediado pelo secretariado, se torna o núcleo da ação da organização, na busca de convergência de políticas nacionais nas áreas de sua atuação. Cabe aos comitês e grupos de trabalho da OCDE fazer a troca de informações e as análises dos dados, contribuindo, de forma fundamental, para a coordenação macroeconômica. Nas reuniões dos comitês e grupos de trabalho, estes buscam estratégias para reduzir as diferenças entre os países-membros.

Segundo Pinto (2000), as reuniões delimitam as áreas de consenso, estabelecem prioridades, fazem encaminhamentos e recomendações²⁸ a serem implantadas pelos países. Os eventuais temas que ainda não se conseguem consenso são deixados para posterior análise do secretariado. O autor ressalta:

Em nível internacional, as decisões da OCDE, apesar de não serem consideradas acordos internacionais, dispõem, conforme Artigo 5º da Convenção, de valor jurídico equivalente para países-membros que as subscrevem. Seu descumprimento

²⁷ Sobre o orçamento da OCDE, Pinto (2000) afirma que 80% são gastos com pagamento de funcionários do secretariado da organização. Ressalta que o orçamento se divide em duas partes: “a primeira parte é financiada por todos os países e engloba as atividades de interesse e de participação de todos os membros. A segunda parte do orçamento é constituída das atividades dos órgãos autônomos ou semi-autônomos (AIE, AEN, CD e Clube do Sahel) e das atividades e programas de interesse de um grupo determinado de países. Essas atividades são financiadas por contribuições dos países-membros participantes ou por receitas especiais proveniente de outras fontes. A existência da parte 2 permite uma grande flexibilidade no financiamento de certas atividades ou programas por parte de outros organismos internacionais ou mesmo grandes empresas multinacionais. No caso de contribuições externas, é necessário, entretanto, a aprovação do secretário-geral” (p. 45).

²⁸ Diferentemente da OECE, que atuou basicamente por meio de decisões obrigatórias, a convenção constitutiva da OCDE deu preferência ao formato das recomendações, delineando, assim, o perfil da organização: menos impositivo, mais informal, movido por vocação consensual (PINTO, 2000, p. 23).

constitui, portanto, violação da Convenção de 1961 e por conseguinte do Direito dos Tratados [...] O constrangimento político e moral constitui o mecanismo de sanção por excelência das decisões da Organização (PINTO, 2000, p. 25).

O que se percebe, dos excertos, é que, supostamente, são “recomendações”; no entanto, o seu não cumprimento fere juridicamente a convenção da organização. Logo, tais recomendações se tornam, de forma indireta, decisões de execução obrigatória. Se os países-membros aderem a tais recomendações, ficam enlaçados pelos resultados futuros por estas gerados, pois, “[...] via de regra, as recomendações prevêm o comprometimento dos países-membros de notificar as medidas adotadas, no contexto de sua aplicação” (PINTO, 2000, p. 29), cabendo aos comitês técnicos da OCDE “[...] examinar as eventuais dificuldades encontradas pelos países na implementação das recomendações, acompanhar os progressos obtidos e sugerir eventuais modificações” (p. 29). No entanto, o autor afirma que há margem de manobra para os países, uma vez que as recomendações são apresentadas em linguagem abrangente e genérica.

Documentos recentes da OCDE referendam que, em razão do artigo primeiro da Convenção, assinada, em Paris, em 14 de dezembro de 1960, com vigência a partir de 1961, a organização tem por objetivo promover políticas que visem:

- à realização da mais forte expansão sustentável da economia e do emprego e de um progresso do nível da vida dos países-membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim para o desenvolvimento da economia mundial;
- à contribuição para a expansão econômica dos países-membros e dos países não-membros em vias de desenvolvimento econômico;
- à contribuição para a expansão do comércio mundial numa base multilateral, e não-discriminatória, de acordo com as obrigações internacionais (OCDE, 2001, p. 2).

Reafirma, também, que a organização provê um espaço no qual os governos podem comparar suas experiências de políticas econômicas, sociais e ambientais, entre outras, procurar respostas para problemas comuns, identificar os bons resultados e trabalhar para coordenar políticas domésticas e internacionais (OCDE, 2005a, p. 2).

Essa nova configuração da OCDE evocou o seu caráter economicista, e suas relações com outros organismos internacionais, como FAO, GATT/OMC, por meio de acordos de cooperação que “[...] prevêm a participação recíproca de representantes em trabalhos de interesse mútuo” (PINTO, 2000, p. 27), reforçaram sua intenção de expandir sua atuação geográfica. Tanto é que, aos vinte países originais, outros países aderiram à organização.

Ainda sobre as relações com outros organismos internacionais, Pinto (2000) afirma que isto se dá pelo perfil multidisciplinar que caracteriza as atividades da OCDE, pois

Seu campo de ação coincide com as competências de um grande número de outros organismos mais especializados, como por exemplo: comércio (OMC); cooperação

monetária (FMI); ajuda ao desenvolvimento (Banco Mundial e agências da ONU); agricultura (FAO); meio ambiente (PNUMA) e energia nuclear (AIEA) (p. 67).

O interesse da OCDE em associar-se a estes outros organismos internacionais se dá pela possibilidade de interagir, trocar informações, aprofundar debates, e de difundirem seu modo de pensar e sua estrutura pela sociedade.

Além dos organismos já citados, a Comunidade Europeia também tem relações estreitas com a OCDE uma vez que esta representa mais de um terço dos países que compõem aquela.

1.3.2 A estrutura da OCDE

Em 2010, a OCDE apresentava uma composição de 31 países-membros, a saber: fundadores que assinaram convenção em 1961: Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia; países que fizeram adesões posteriores à convenção de 1961: Japão (1964), Finlândia (1969), Austrália (1971), Nova Zelândia (1973), México (1994), República Tcheca (1995), Hungria (1996), Polônia (1996), Coreia (1996) e Eslováquia (2000). (OCDE, 2001, p. 2); e em 11 de janeiro de 2010, foi assinado o acordo de adesão do Chile à OCDE²⁹, e este país passou a ser o 31º país-membro da OCDE, valendo ressaltar que é o primeiro na América Latina com raios de ação, agora, oficiais da OCDE.

Pode-se perceber, no *website* da OCDE, a satisfação da organização com a entrada do Chile, como registra o discurso³⁰ do então secretário-geral, Angel Gurría: “A ‘via chilena’ e sua experiência irão enriquecer a OCDE sobre questões políticas importantes [...]” (OCDE, 2010a).

Percebe-se que a OCDE vem estreitando laços com a América Latina, pois já tem como países-membros o México, desde 1994, e o Chile, em 2010, e, estrategicamente, vem ganhando espaço, no Brasil, uma vez que este muito tem se aproximado da referida organização, participando de vários comitês, o que tem permitido ao nosso país ganhar terreno econômico e político para potencializar sua futura adesão.

Antes de falar sobre as relações estabelecidas entre a OCDE e o Brasil, faz-se necessário conhecer um pouco da estrutura desta organização. A seguir, é apresentado um

²⁹ O acordo de adesão do Chile está disponível no *website*: <http://www.oecd.org/document/26/0,3343,en_21571361_44315115_44365210_1_1_1_1,00.html>

³⁰ O discurso do Secretário Geral da OCDE sobre a adesão do Chile à referida organização está disponível no *website*: <http://www.oecd.org/document/26/0,3343,en_21571361_44315115_44365210_1_1_1_1,00.html>.

esquema de organograma, traduzido e adaptado por nós do organograma oficial da OCDE³¹, disponível no *website* da organização e, também, anexado a esta tese, em sua forma e língua (francês) originais (Anexo 1).

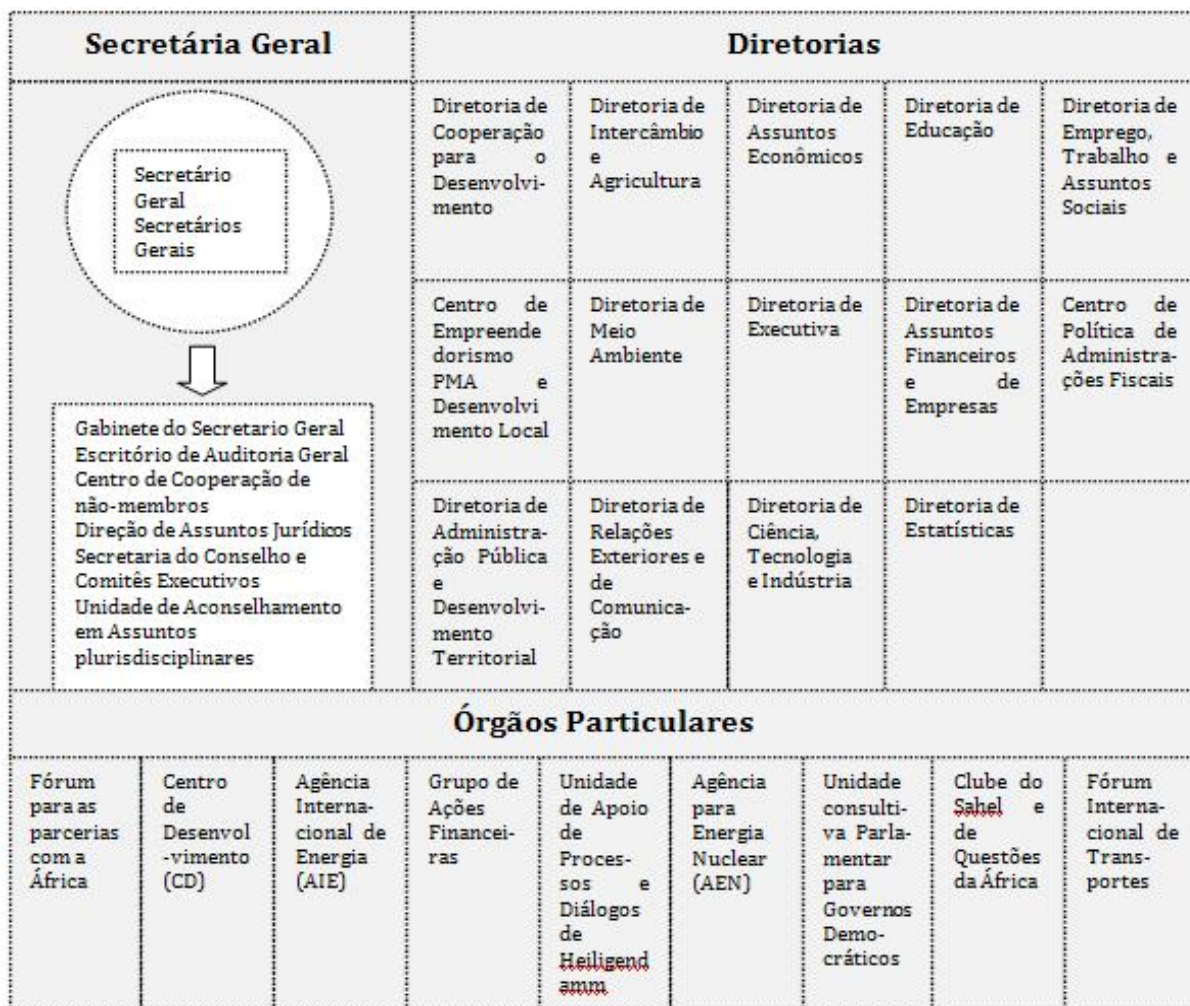


Figura 1 - Organograma da OCDE

Fonte: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/14/2348907.pdf>. Acesso em: jan 2010

A estrutura da OCDE compreende secretariado (geral e adjunto), diretorias (entre elas, está a de Educação – a ser apresentada no terceiro capítulo da tese), agências, centros de pesquisas (entre os quais está o Centro para Pesquisa e Inovação no Ensino (CERI), o qual será detalhado também, posteriormente), comitês especializados em temas diversos como

³¹ No que se refere ao organograma da OCDE, Pinto (2000) afirma que houve, nos últimos anos, um aumento de reuniões conjuntas de comitês, ou mesmo grupo de trabalhos mistos. “Foi a resposta da organização à necessidade de focar, sob diferentes ângulos, problemas cada vez mais interdependentes. Esse quadro tem levado a organização a priorizar enfoque multidisciplinar, por meio de uma crescente coordenação horizontal. Já foram criados, nos últimos anos, grupos interdependentes *ad hoc* para tratar de temas como desenvolvimento sustentado, reforma regulatória, política de emprego, tecnologias de informação e comunicação, luta contra o suborno e a corrupção” (p. 44).

economia internacional, desenvolvimento, educação e outros. A organização tem aproximadamente 200 órgãos.

Conforme a convenção da organização (Anexo 2, resultante de tradução de responsabilidade da autora), no artigo 10, os secretários gerais e adjuntos são nomeados pelo conselho para um mandato de cinco anos³². A OCDE teve cinco Secretários Gerais, tendo sido os três primeiros mandatos ocupados por europeus; a partir de 1996, começou-se a diversificar a ocupação dos cargos, como podemos ver, a seguir, na listagem dos secretários-gerais da organização:

Nome do secretário geral	Nacionalidade	Período de mandato (mês e ano)
Thorkil KRISTENSEN	Dinamarca	09.1961 - 09.1969
Emile VAN LENNEP	Países Baixos	10.1969 - 09.1984
Jean-Claude PAYE	França	10.1984 - 05.1996
Donald j. JOHNSTON	Canadá	06.1996 - 06.2006
Ángel GURRÍA	México	Desde 06.2006

Quadro 2 - Secretários gerais da OCDE - 1961 a 2011

FONTE: *Liste des Secrétaires généraux et Secrétaires généraux adjoints de l'OCDE depuis 1961*

[Lista de Secretários Gerais e Secretários Gerais Adjuntos, desde 1961]. Disponível em: <http://www.oecd.org/home/0,3305,fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: jan 2010

O papel do secretário geral (SG) é presidir o Conselho da OCDE, buscando estabelecer elo entre as delegações nacionais e o secretariado o qual ele deve se direcionar. O SG é auxiliado por três secretários gerais adjuntos, indicados pelo conselho.

O conselho da OCDE é o órgão decisório da organização³³. É composto por um representante de cada país-membro, mais um representante da União Europeia. Reúne, a cada dois meses, os representantes permanentes, e uma vez ao ano, o conjunto dos ministros para discutir as grandes questões atuais e definir as prioridades para o trabalho da organização. Segundo Pinto (2000), as reuniões anuais do conselho da OCDE ocorrem, geralmente, no final do mês de maio, um pouco antes da reunião anual do Grupo dos Sete (G7)³⁴.

³² Um secretário geral deve ser indicado pelo conselho, para um período de cinco anos, e deve ser assistido por um ou mais secretários adjuntos, também apontados pelo conselho de recomendação da secretaria geral (OCDE. Convenção, art.10).

³³ “Um conselho composto por todos os membros será o corpo a partir do qual se originam todas as ações da organização. O conselho pode se reunir em sessões de ministros ou de representantes permanentes (OCDE, 1960, art. 7º).

³⁴ “Na liderança do **primeiro mundo encontra-se o Grupo dos Sete – G7**, compostos pelos sete países economicamente mais desenvolvidos do planeta: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França, Grã-Bretanha, Itália e Canadá. Desde 1991, a Rússia participa das reuniões do G7 como membro observador. Esses países controlam 60% do Produto Interno Bruto Mundial. Cerca de 85% das mais poderosas empresas multinacionais tem suas matrizes nos países do Grupo dos Sete. O G7 reúne-se, em média, três vezes por ano, com o objetivo de

Tendo em vista que o Departamento Econômico da OCDE, tradicionalmente, funciona como 'secretariado' do Grupo dos Sete, a declaração ministerial anual da Organização é um bom indício dos principais temas que serão posteriormente abordados no comunicado do G-7 (p. 47).

Sobre os Comitês e Grupos de Trabalho da OCDE, Pinto (2000) afirma que estes são órgãos deliberativos da organização, onde se concentra grande parte das atividades por essa desenvolvidas, as quais consistem, basicamente, em troca de informações, a análise econômica e a coordenação de políticas, nas diferentes e respectivas áreas de competência. Existem dois tipos de comitês: os que são eminentemente de debate e de cooperação não normativa e comitês mais propensos à elaboração de normas reguladoras.

No primeiro grupo, se enquadram os seguintes comitês: aqueles vinculados ao Departamento Econômico: aos Diretórios de Cooperação para o Desenvolvimento; de Comércio; de Ciência, Tecnologia e Indústria e de Educação, emprego, Trabalho e Assuntos Sociais e o Serviço de Administração Pública. No segundo grupo, cabe a menção aos comitês vinculados aos Diretórios de Meio Ambiente; Assuntos Financeiros, Fiscais e de Empresas e de Alimentação, Agricultura e Pesca (PINTO, 2000, p. 41. Grifo Nosso).

Uma característica marcante do trabalho dos comitês é congregar técnicos especializados dos vários países para tratar de temas específicos: “os representantes dos países-membros nos comitês são os funcionários encarregados nas capitais de temas específicos” (PINTO, 2000, p. 51), o que contribui na coordenação das políticas e na tomada de decisões a serem encaminhadas. Geralmente, os comitês se reúnem de duas a quatro vezes ao ano, e a maioria deles tem a competência de “[...] instruir procedimentos de consultas e conciliação, com vistas a buscar solucionar eventuais diferenças entre os membros nas suas áreas de atuação” (PINTO, 2000, p. 55).

Sobre as agências afiliadas à OCDE, a Agência Internacional de Energia (AIE) e a Agência da OCDE para a Energia Nuclear (AEN), segundo Pinto (2000), são as que dispõem de poder normativo; a primeira tem caráter operacional e dispõe de uma enorme autonomia. Segundo o citado autor, “[...] seu Conselho tem competências para tomar decisões, que têm força obrigatória para os países participantes. Dispõe, ademais, de orçamento próprio. Seu pessoal, entretanto, faz parte do Secretariado da OCDE” (p. 43).

Em relação à primeira, a AEN dispõe de menos autonomia, “[...] uma vez que seu controle é exercido pelo Comitê Diretor de Energia Nuclear, diretamente subordinado ao conselho da OCDE” (PINTO, 2000, p. 43); seu funcionamento se dá como o dos comitês da organização. A AEN se ocupa da “cooperação entre países-membros com vistas ao

coordenar ações sobre economia e política internacionais. Além disso, outros temas gerais têm estado presentes, na pauta dessas reuniões: apoio aos sistemas democráticos, combate ao narcotráfico, repressão ao terrorismo” (PIFFER, 2009, p.01 Grifos no original).

desenvolvimento de energia nuclear como fonte segura, rentável e aceitável do ponto de vista ambiental [...]”.

Quanto aos centros, ressalta-se o centro de desenvolvimento (CD) e o Clube do Sahel, os quais, segundo Pinto (2000), são órgãos de reflexão por excelência da organização.

O CD é o órgão da OCDE que mais propicia a participação de países não membros (inclusive o Brasil dele faz parte como membro pleno) e está encarregado das principais temáticas e questões ligadas ao desenvolvimento econômico e social. O referido centro foi criado, em 1962, é dirigido por um presidente nomeado pelo Conselho, possui estatuto especial e é considerado um órgão semiautônomo que desempenha atividade de pesquisa na área do desenvolvimento “[...] com ênfase no intercâmbio de informações e experiência, mantendo contatos regulares com os principais centros de pesquisa de países em desenvolvimento” (PINTO, 2000, p. 43). Neste sentido, o CD ajuda a garantir uma interface entre os países-membros da OCDE e as economias emergentes e em desenvolvimento (OCDE, 2006a).

O Clube do Sahel foi criado, em 1976, e agrupa os países do Comitê Interestatal de Luta contra a Seca no Saara, bem como outras organizações internacionais como Banco Mundial, FMI e UE. Tem como objetivo “pesquisar os obstáculos ao desenvolvimento na região, favorecendo o diálogo entre os governos nacionais e os países doadores, assim como a busca de uma maior coerência entre políticas governamentais e o trabalho das agências em programas de ajuda (PINTO, 2000, p. 44).

1.3.3 A aproximação brasileira em foco

Segundo Pinto (2000), o contexto político e internacional advindo da Guerra Fria e a globalização progressiva da economia internacional levaram a OCDE, a partir da década de 1990, a “expandir sua atuação e interesse para além do círculo restrito dos seus membros englobando não só alguns países emergentes, cujo peso econômico específico os torna importantes atores internacionais, como também os países de transição do Leste Europeu” (p. 75). O referido autor registra que o processo de abertura da organização a países não membros se deu por meio de dois outros processos, que aconteceram paralelamente: o “Diálogo sobre políticas com as economias dinâmicas” e o “Programa parceiros para a transição”, estabelecidos com os países europeus.

No que se refere à América Latina, destaca-se o “Diálogo sobre políticas”, criado no final dos anos 1980 e dirigido, inicialmente, às “[...] chamadas economias dinâmicas da Ásia – Hong Kong, Coreia, Malásia, Cingapura, Taiwan e Tailândia” (PINTO, 2000, p. 77). E a

partir de 1992, o programa se estendeu a alguns países da América Latina que registravam maior peso econômico e que conseguiram maiores êxitos no processo de estabilização, liberação e reestruturação econômicas: Brasil, Argentina, Chile e México. O “Diálogo...” busca promover compreensão das relações econômicas entre a OCDE e o conjunto de economias dinâmicas, bem como a convergência sobre políticas econômicas de interesse comum e influencia na formulação de políticas nos países participantes.

Sobre o investimento da OCDE em países em desenvolvimento (que é o caso do Brasil), estudos de Mello (2007) mostram que, apesar de esta organização ter proposto, no ano de 2002, durante a Conferência de Monterrey, que seus países-membros doassem 0,7% de seu Produto Nacional Bruto (meta da ONU) aos países em desenvolvimento, isto, de fato, não aconteceu, pois, segundo a autora, poucos países alcançaram ou excederam esse valor. A autora respalda suas afirmações e registra que “O total doado em 2006, foi de US\$ 103,9 bilhões, o que representa 0,3% do Produto Nacional Bruto (PNB) de todos os membros. Os Estados Unidos e a Suécia foram, em valores absolutos, os países que fizeram as maiores doações” (p. 2); ainda assim, afirma ela que este percentual vem diminuindo.

A partir da década de 1990, observam-se movimentos de aproximação entre Brasil e OCDE.

A implantação de políticas de abertura e liberação econômicas, do lado do Brasil, e o manifesto interesse da OCDE de se aproximar de países não membros de relevância econômica mundial podem ser considerados fatores básicos desse processo de estreitamento de vínculos (BRASIL: MF, [199-]).

O Brasil, a partir da referida década, passou a atuar como membro observador da OCDE e, mais precisamente, em 1996, passou a membro pleno do Comitê de Aço (PINTO, 2000) e a observador, em oito comitês. Segundo informações do Ministério da Fazenda, a presença do Brasil, na OCDE, a partir dos anos 2000, se constitui da seguinte forma:

***Como membro pleno:** Grupo de Trabalho sobre Diretrizes para Empresas Multinacionais; Centro de Desenvolvimento; Comitê do Aço; Grupo de Trabalho Corrupção; Força Tarefa para Ação Financeira;

* **Como membro observador:** Comitê do Comércio; Comitê de Gestão Pública, Comitê de Investimento Internacional e Empresas Multinacionais; Comitê de Legislação e Política da Concorrência; Comitê de Agricultura; e do Grupo de Trabalho sobre Transportes Marítimos;

* Fórum sobre Economias de Mercados Emergentes; Seminários no âmbito do “Diálogo da OCDE com Economias Dinâmicas de Países Não Membros” e outras reuniões de interesse, realizadas pela Organização (BRASIL: MF, [199-], p. 02. Grifos no original).

O Brasil participa, ainda, de alguns órgãos da OCDE:

- 1 – Comitê de Comércio;
- 2 – Comitê de Gestão Pública (PUMA);
- 3 – Comitê de Investimentos de Empresas Multinacionais (CIME);
- 4 – Comitê de Concorrência;

- 5 – Comitê do Aço (Parte II);
- 6 – Comitê de Agricultura;
- 7 – Reunião de Alto-Nível sobre Aço;
- 8 – Grupo Negociador Especial sobre Construção Naval;
- 9 - Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA);
- 10 – Órgãos da OCDE em que o Brasil solicitou ser observador;
- 11 – Outras Reuniões *[sic]* que o Brasil participa regularmente, por convite (BRASIL: MF [199-], p. 03).

Pinto (2000) afirma que os países observadores dispõem de poucos direitos, e isso reduz seu processo de participação nas decisões. Por outro lado, eles têm acesso às informações e aos dados disponíveis nos comitês. E só em caso de convite do presidente da sessão à qual assistem, podem fazer alguma declaração sobre assunto determinado. Ou seja, na prática, o papel do observador é

Estar presente regularmente às reuniões participar dos debates e da troca de informações, quando solicitado e expor a política nacional do seu país no setor, além de contribuir financeiramente em base anual. [...] As contribuições dos observadores variam conforme o comitê. No ano de 1998, estiveram em torno de US\$ 6 mil, por comitê (PINTO, 2000, p. 80-81).

Como se pode ver, a participação, ainda que como “observador”, tem demandado investimento financeiro do Brasil para bancar este *status* e acabado por gerar alguns compromissos financeiros não cumpridos, ou seja, dívidas, como podemos ver no trecho a seguir:

No tocante a contribuições, o Brasil está em dia com suas obrigações financeiras em relação a todos os órgãos de que participa na organização, mas se encontra inadimplente em relação aos montantes devidos a partir de 1999 ao Centro de Desenvolvimento, no valor de mais de US\$ 1 milhão. A propósito, vale notar que o Centro – debilitado pela saída de vários países – está em processo de desestruturação e não deverá escapar da reforma institucional por que passa a OCDE. Examina-se, no momento, a estratégia de afastamento do Brasil, mediante o pagamento simbólico de parceria reduzida, ficando o aporte do valor restante condicionado a que a Organização aceite destiná-lo a projetos de interesse do País, com base em parâmetros a serem oportunamente negociados (BRASIL: MF, [199-], p. 02).

Caso venha a querer subir de *status* e se tornar um país-membro da OCDE, o Brasil terá que dispor de maior capital financeiro, e isto acarretará consequências imediatas, no que se relaciona aos aspectos orçamentários, pois estima-se que, se o Brasil vier a se tornar membro da referida organização, deverá

Contribuir ao secretariado com cerca de 3 milhões de euros anuais, muito acima dos atuais 150 mil euros que o Brasil destina, por ano, à entidade. [...] os custos de adesão se referem à ordem regulatória, referindo-se à eventual necessidade de revisão da legislação brasileira atual em termos de conformidade aos códigos e instrumentos existentes naquela organização. Não há, entretanto, nenhuma avaliação dos possíveis efeitos das revisões legislativas e nem as eventuais implicações econômicas (ALABY, 2007, p. 02).

Alaby (2007) demonstra que a vantagem de uma adesão definitiva do Brasil à referida organização seria o fato de que “[...] a participação do Brasil na OCDE torna os dados

sobre a economia brasileira mais transparentes à comunidade internacional, trazendo com certeza, reflexos positivos sobre a percepção do risco país [...]”; no entanto, este assunto sempre foi polêmico para os governos brasileiros, pois

Por um lado, valoriza-se a participação em uma entidade que reúne os países mais ricos do mundo e que constitui um foro de interlocução e negociação sobre uma vasta gama de temas econômicos e regulatórios. Por outro, há um certo desconforto em tornar-se membro de uma organização identificada por alguns como “Clube dos Ricos”. É entre essas duas hipóteses que se move a diplomacia brasileira. [...] Para o Brasil [...] as relações com a organização permanecerão como estão no momento, isto é, como pré-negociação, cabendo ao conselho decidir, no momento exato, a abertura de negociações definitivas (ALABY, 2007, p. 01).

Romero (2009) e Alaby (2007) afirmam que o desconforto brasileiro para fazer a adesão definitiva à OCDE ocorre também pelo fato de que a política externa do Brasil tem se dado no sentido da cooperação Sul-Sul e a visão desta organização tem se balizado no sentido de cooperação Norte-Sul. “Aderir a isso seria, a princípio, renunciar à condição de país em desenvolvimento (G-20), MERCOSUL e também com a Índia, China e África do Sul” (ALABY, 2007, p. 02).

Em entrevista concedida, em 22 de junho de 2009, ao Programa Roda Viva, da TV Cultura, o então ministro das Relações Exteriores, Celso Amorim, quando arguido sobre a “recusa” do Brasil em aderir à OCDE, fez a seguinte ponderação:

Nós não recusamos, estamos em engajamento construtivo/acrescido [...] juntamente com outros países [...] China, África e Índia [...] não convém ao Brasil entrar sozinho [...]. A OCDE sempre foi vista como ‘Clube de Países Ricos’ isto é complicado [...] cada país toma a posição que quiser, mas quando o México e a Coreia do Sul depois que entraram para a OCDE isto dificultou, a meu ver, a interlocução desses países com outros países os quais nos interessa manter interlocução. Então, na medida em que for possível a OCDE absorver países como Brasil, Índia, África do Sul e outros... Então é uma prova de que a OCDE mudou. Então para esta OCDE mudada podemos considerar nossa entrada (AMORIM, 2009).

Como se pode perceber, a adesão do Brasil à OCDE é uma decisão complexa, que envolve aspectos econômicos e políticos e, ao que parece, a posição mais cômoda que o Governo Brasileiro tem encontrado é ir se aproximando e preparando terreno para o futuro. Mantendo-se assim, eu diria que vem cultivando “a política da boa vizinhança”. Por outro lado, a OCDE vai se inserindo na política brasileira de forma não tão sutil, como se poderá perceber em análise de seções posteriores.

Romero (2009) afirma que, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o país estreitou, e muito, os laços com a OCDE:

No início, era membro apenas do Centro de Desenvolvimento da instituição, mas, ao longo dos anos, passou a fazer parte de inúmeros comitês e grupos de trabalho. O ponto alto do período de aproximação ocorreu em 2000, quando o governo brasileiro

assinou a Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras, uma convenção inspirada na lei americana que combate esse tipo de fraude (p. 01)³⁵.

A partir de 2003, assume a presidência do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, e o interesse pela aproximação brasileira à OCDE continuou. Mas, segundo Romero (2009), este interesse era forte, no Ministério da Fazenda, mas não no Itamaraty:

A equipe da Fazenda acreditava que o ingresso na OCDE daria ao país um selo de qualidade que, em última instância, facilitaria a concessão, pelas agências de classificação de risco, do grau de investimento. Além disso, asseguraria ao Brasil um assento num fórum econômico que estabelece regras na economia mundial, cria padrões de comportamentos em várias áreas e influencia nas negociações de outras instituições multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC) (ROMERO, 2009, p. 01).

Ainda segundo Romero (2009), nos últimos anos, o Itamaraty assumiu o controle do relacionamento dos diversos órgãos públicos federais com a OCDE e, em 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou decreto, dando ao Itamaraty a prerrogativa de fazer isto. “Foi uma forma de evitar que entidades do Governo Federal avancem o sinal, na relação com aquela instituição, desrespeitando as diretrizes gerais da política externa brasileira”.

No mês de maio de 2007, a reunião do Conselho Ministerial da OCDE, realizada em Paris, teve como enfoque o convite de associação dado a cinco países (Chile, Eslovênia, Estônia, Israel e Rússia). Destes, somente o Chile passou a ser país-membro, em janeiro de 2010. Os demais países que ainda não são membros da organização, segundo Ribeiro (2007), devem passar por um processo de adequação e de integração e cumprir uma série de requisitos macroeconômicos, antes de concluírem o processo de adesão. Ao se tornar membros, entrarão em contato intenso e permanente com os demais membros.

O Brasil, como mencionando anteriormente, não é país membro da OCDE. No entanto, na ocasião da reunião citada, recebeu a proposta de maior participação com vista à possível associação.

Ribeiro (2007) evidencia que a OCDE já constatou que as tradicionais potências econômicas não são mais tão importantes quanto no passado e já não conseguem controlar sozinhas as grandes dinâmicas da economia internacional. E ressalta: “De fato, os países da OCDE já chegaram a responder por 75% do PIB mundial; nos últimos anos, a economia de seus 30 membros não reuniu mais do que 58%” (idem, p. 32). O autor indica que a hegemonia americana está cada vez mais fragilizada e que os grandes fluxos econômicos globais, tanto comerciais quanto financeiros, estão cada vez mais descentralizados e que as grandes

³⁵ A íntegra do texto da Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras compõe o Anexo 3, desta tese.

potências já não conseguem atingir seus interesses sem a cooperação dos países em desenvolvimento.

O Brasil tem participado dos comitês em que tem interesse, os quais têm servido, estrategicamente, como fonte de informações e consolidação de espaço nos debates da OCDE, ainda que não tenha poder de voto e veto, já que não é país-membro. “Cumprer ressaltar que as crescentes demandas pela participação brasileira exigem, cada vez mais, estrutura dedicada a responder adequadamente às solicitações da organização”, pois “[...] a OCDE tem sido incluída no roteiro de viagens de altas autoridades brasileiras” (BRASIL: MF, [199-], p. 01).

1.3.4 As aproximações da OCDE com as políticas educacionais brasileiras

Estudos de Souza (2009) revelam que acordos de cooperação técnica entre Brasil e OCDE acontecem, desde 1989, por meio do INEP. O país possui acordos de assistência técnica, na área da educação e formação de professores, que, com o passar dos anos, sofreram transformações.

Maués (2009) afirma que a OCDE “[...] tem se destacado pelas posições assumidas relativas ao fenômeno educacional, extrapolando as suas ações além dos países a ela vinculados” (p. 01).

A OCDE tem manifestado e registrado, por meio de programas educacionais bem como em variadas publicações de pesquisas, seu interesse pela questão da educação. Dentre eles, citamos alguns documentos cuja análise será apresentada em capítulo posterior – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI) [o Brasil já está inserido em ambos os programas]; a pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey – Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem*), da qual o Brasil fez parte – e várias publicações, dentre as quais cito “A qualidade do pessoal do ensino” (2004); “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006a); “A escola de amanhã. Repensar o Ensino” (2006); “*Le capital humain*” (2007a); “*Politiques d’éducation et de formation*” (2007b); “Compreender o impacto social da educação” (2007c); “A educação hoje: a perspectiva da OCDE” (2009b).

Tais documentos da OCDE sustentam a ideia de que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento econômico e social de um país e enfatizam a importância do “professor eficaz”, na garantia da qualidade do ensino.

Em documento oficial da OCDE (2006a), por exemplo, é nítida a constatação da importância do “professor eficaz” para se chegar à qualidade do ensino, cabendo aos governos

propiciar políticas que contribuam para que o ensinar (ser professor) seja uma profissão atraente. E propõe a necessidade de “atrair, desenvolver e reter professores eficazes” nos sistemas educacionais. E isto nos instiga estudar com mais afinco a política de formação docente proposta por essa organização e suas relações com a política brasileira de formação docente.

No campo da educação, o Brasil ainda não é membro dos comitês e grupos de trabalho da OCDE, mas se faz parceiro, por meio do PISA e do Programa WEI, da pesquisa TALIS, de algumas atividades desenvolvidas por órgãos do Governo, como é o caso do INEP e do MEC, bem como em participações diretas e indiretas, em associação com outros organismos internacionais, como Banco Mundial, FMI, UNESCO e CE.

Ressalta-se aqui, por exemplo, a participação da OCDE na Conferência de Monterrey, em 2002, que respaldou a ONU na implementação das metas acordadas, internacionalmente, e expressas na Declaração do Milênio, também conhecida como Metas do Milênio, que tem como objetivos básicos a erradicação da extrema pobreza e da fome, redução da mortalidade infantil, combate à AIDS, malária e outras doenças, além de estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. No que se refere à educação, estabeleceu metas gerais, as quais abordam o conjunto da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da equidade. Tais metas buscam focar “[...] a universalização da educação primária (restrito ao primeiro ciclo do ensino fundamental) e na equidade de gênero” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 22).

A título de exemplo, citamos a parceria entre a CE e a OCDE, na intensificação das metas do Processo de Bolonha³⁶, na busca da expansão do ensino superior com base no modelo europeu, pesquisando e produzindo documentos e avaliações sobre os sistemas de ensino, potencializando a internacionalização da educação superior e alimentando que esta expansão deva ser conduzida como um serviço a ser comercializado pelos empresários estrangeiros e nacionais.

³⁶ “Em junho de 1999, [...] 29 ministros europeus da Educação elaboraram a *Declaração de Bolonha*, cujo objetivo central era uniformizar o sistema de ensino superior europeu, visando à mobilidade e empregabilidade no espaço europeu, por meio das seguintes estratégias: adoção de um sistema de graus comparável e facilmente inteligível; adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos, pré e pós-graduado; promoção da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores e garantia de uma dimensão européia ao ensino superior. Este protocolo é um marco importante da reforma da educação superior européia e está pautado na mesma fundamentação presentes do BM e da UNESCO: a consideração de que a globalização econômica e a sociedade da informação – ou a ‘Europa do Conhecimento’, como é identificada na *Declaração de Bolonha* – indicam um conjunto de reordenamentos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na formação e qualificação dos trabalhadores, exigindo a diversificação das fontes de financiamento da educação superior e a diversificação das instituições dos cursos de nível superior. A educação superior é concebida nos marcos da empregabilidade dos trabalhadores; uma formação voltada para o mercado de trabalho, por meio de cursos de curta duração” (LIMA, 2007, p. 69).

Esta questão pode ser identificada, em publicação da OCDE intitulada “A educação superior e as regiões globalmente competitivas, localmente comprometidas”. Segundo Souza (2009, p. 42), a referida obra propõe “[...] um ajuste nos processos de reforma realizada na América Latina, de modo a contemplar empresários da educação e da indústria”.

Maués (2003a) afirma que já faz um tempo, desde 1983, que a OCDE busca atender às demandas da “Mesa Redonda dos Industriais Europeus”, que busca regular a educação, por meio da Pedagogia das Competências. E este fato fez com que, no ano de 2002, o Comitê de Educação da referida organização realizasse um simpósio internacional, em Genebra, o qual instituiu o programa de pesquisa DESECO ou Definição e Seleção de Competências, vinculados à Comissão de Educação da OCDE, a qual produz avaliações periódicas para disseminar um pensamento único na área da educação, o que culminou com a criação do PISA, em 1997, e os Panoramas da Educação 2000 (o Brasil está inserido em ambos e serão analisados em capítulo posterior).

Estes fatos e muitos outros, que serão analisados nos capítulos posteriores, reforçam a sustentação de que os organismos internacionais, em especial, a OCDE, interferem nas políticas educacionais brasileiras e este é um fenômeno que precisa ser estudado para além de sua aparência, para além da ideia de que a parceria entre a OCDE e o Governo Brasileiro é tênue, sob alegação de que este não fez adesão como país-membro dessa organização.

Assim sendo, no próximo capítulo focaremos nossa análise para a política de formação docente que o Brasil vem instituindo a partir da década de 1990 tendo em vista que nos capítulos seguintes analisaremos como a OCDE vem atuando no Brasil, no campo da educação, bem como analisaremos, em documentos oficiais dessa instituição, sua concepção de educação e de formação docente bem como suas “recomendações” para este setor buscando entender as relações desta com a política de formação docente brasileira.

2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

No Brasil, a política de formação docente tem se constituído como objeto de pesquisa e debates entre acadêmicos e estudiosos da área, bem como do governo nas esferas federal, estadual e municipal, das entidades sindicais e acadêmicas e da sociedade civil organizada, em geral. A temática *formação docente* já vem sendo estudada por grandes pesquisadores (as) da área educacional que têm contribuído de forma qualitativa com dados e análises fundamentais para o registro dessa história. Dentre eles (as) citamos alguns com os quais trabalhamos neste processo de pesquisa: Bertolo (2004), Brzezinski (2002; 2008), Freitas (2007; 2004; 2002), Linhares e Silva (2003), Maués (2010; 2009; 2008; 2003a).

Vale ressaltar, também, os movimentos sociais nacionais e entidades acadêmicas ligados à formação docente, dentre eles a ANFOPE, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que têm propiciado um sólido debate teórico e político sobre o tema, por meio do qual evidencia-se que as políticas públicas de formação docente foram construídas, historicamente, pelos gestores da política educacional brasileira, a partir da identificação das insuficiências e/ou deficiências da educação formal, associadas ao papel e à função dos professores, atribuindo, em geral, a estes últimos a responsabilidade pelos problemas da educação.

A política de formação docente pode ser evidenciada, também, nas legislações educacionais brasileiras, sobretudo naquelas promulgadas a partir de década de 1990: em 1993, o Plano Decenal de Educação, que enfatiza a importância da formação docente e dá algumas diretrizes para a questão; em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que dedica um capítulo específico a esta temática; a partir de 1997, implementam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e tornando-se, então, objeto de estudo privilegiado em variadas formações continuadas, nas escolas brasileiras; a implantação de sistemas nacionais de avaliação, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), tais sistemas adentraram no cotidiano escolar delineando mudanças na condução da formação e trabalho docente; encerrando a década e iniciando o milênio, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) – instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – destina a sua Seção IV (Magistério da Educação Básica), subseção 10 (*Formação e valorização do magistério*) a este assunto;

Mais recentemente, em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual aponta a formação docente como um dos principais instrumentos para a melhoria da qualidade da educação básica. O PDE é alicerçado no Decreto nº 6.094/07, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo um dos pontos básicos do decreto, também, a formação docente. A preocupação pela temática se referenda no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentado, por sua vez, pela Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Vale ressaltar também como já citado anteriormente a criação da “Nova CAPES” (Lei 11.502/07), tornando-a agência reguladora da formação docente da educação básica.

Tendo em vista a importância da legislação educacional citada, esta será objeto de análise, neste capítulo, com o intuito de dar uma visão geral do que foi e do que está sendo construído, nos dias de hoje, sobre a política de formação docente, objetivando situar a temática e objeto de estudo desta pesquisa no tempo e na história.

2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DA DÉCADA DE 1990 E INÍCIO DOS ANOS 2000

Fizemos a opção por realizar uma análise da política de formação docente (inicial e continuada), tendo como base os aspectos sócio-históricos relacionados à legislação brasileira. A delimitação, para começar a análise a partir da década de 1990, se deu pelo fato de que, a partir dessa década, vamos presenciar reformas educacionais que reorientaram a política de formação docente, bem como a forte presença dos organismos internacionais em tais reformas.

Em meados da década de 1990, no ano de 1995, criou-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual apresentou uma proposta de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no sentido de determinar novas funções para o Estado, das quais destacamos a de coordenador e a de regulador na esfera federal, dela descentralizando, progressivamente, em direção às esferas estadual e municipal, a função de executor, no que se refere a serviços sociais e de infraestrutura (BRASIL, 1995, p.12), conforme já discutido, no primeiro capítulo. Esta nova forma de pensar o Estado repercute nas reformas educacionais, como nos afirma Peroni (2003), ao indicar que a política educacional brasileira gestada nos anos de 1990 é parte do projeto de reforma do Estado, reforma esta que

imputa ao Estado a racionalização dos recursos e a diminuição do seu papel, no que se refere às políticas sociais (dentre elas a educação).

É com a influência desse cenário que se efetivou a década de 1990, que foi marcada pela consolidação das políticas neoliberais, com a intervenção das agências internacionais de financiamento. Registro, nos seus anos iniciais, dois fatos muito importantes para as configurações das políticas públicas educacionais brasileiras:

I) Movimentação da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe;

II) Conferência Mundial de Educação para Todos.

No que se refere à educação a CEPAL delineou uma abordagem economicista, que como destacamos no capítulo anterior, propiciou a competitividade entre sistemas educacionais, atribuindo alta relevância à Educação Básica³⁷ e à qualificação profissional.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) destacam três lemas da CEPAL nos anos de 1990: Cidadania, competitividade e equidade. O documento econômico da CEPAL, datado de 1990, *Transformação produtiva e equidade* chamava a atenção para a necessidade das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva. “Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo” (idem, p 62-63). Esses conhecimentos e habilidades deveriam ser trabalhados na educação básica: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição.

No ano de 1992 juntamente com a UNESCO, a CEPAL publicou *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. O referido documento propõe articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, o que respalda a ideia de que a educação seja o principal instrumento de melhoria social e econômica para os países em desenvolvimento. Segundo Paiva e Warde (1993), o referido documento sintetiza uma ideia de política educacional que reforça a descentralização, o profissionalismo e o protagonismo dos professores (agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais), o compromisso financeiro da sociedade para com a educação (retirando a responsabilidade do Estado) e a valorização do conhecimento científico-tecnológico, em nível internacional.

³⁷ No Brasil, refere-se aos cinco primeiros anos do ensino fundamental de nove anos.

Observa-se aí que cada vez mais a educação passa a ser encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, retirando a responsabilidade e as funções de dirigente e centralizador das mãos do Estado. Vale voltar o nosso olhar, de forma destacada, para a questão dos professores, os quais passam a ser os responsáveis pela materialização das reformas em curso.

Em relação à *Conferência Mundial de Educação para Todos*, Gadotti (2000) indica que esta começou a ser pensada em 1985 na ocasião da 23ª reunião da UNESCO, quando a referida Instituição chamou a atenção para o alarmante crescimento do analfabetismo no mundo. Realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (Ano Internacional da Alfabetização), a *Conferência* objetivou a priorização sistemática da educação básica e a relativização do papel do Estado para com a educação, postulando que o dever para com ela cabe a todos os setores da sociedade.

Vale registrar que em 1989, um ano antes da Conferência (1990), aconteceram reuniões preparatórias. Importante citar algumas reuniões regionais como a de Quito, no Equador, em 1989, cujo público alvo foi os países latino-americanos. Gadotti (2000, p.28-29) afirma que os quatro organismos internacionais que planejaram a Conferência priorizavam questões diferentes, mas que se complementavam: A UNESCO “[...] destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher [...]”. O UNICEF “[...] enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas”. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) “[...] realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico”. E o Banco Mundial “[...] esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados”. Estas questões orientaram os debates na Conferência entre os dias 5 e 9 de março de 1990 a qual deu origem a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

A conferência, segundo Torres (2001) proporcionou uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional. Pensou-se em uma visão ampliada de educação básica a qual foi resultante

[...] de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências que impulsionaram a Educação para Todos [...] a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de *educação básica*, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa. Incluindo variantes não-formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária; e o PNUD não defendeu uma posição clara a esse respeito (TORRES, 2001, p. 15, grifos do original).

Nesta perspectiva, Torres (2001, p.15) indica que a educação básica foi um termo e um conceito que mesclou visões e prioridades das agências internacionais que participaram da Conferência de Jomtien, reforçando que:

Como tal, é um termo atravessado por incoerências e contradições, segundo revelam os próprios documentos de Jomtien e aqueles produzidos posteriormente pelas diversas agências sobre a Educação para Todos. Um termo que já tinha vida e usos próprios (e diversos) nos diferentes países antes de Jomtien e ao qual, como vimos, não era fácil atribuir um novo significado somente acrescentando a ele o nome de 'visão ampliada'.

Nesse contexto a educação básica passa a ser vista como uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. As NEBA se configuravam em conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que são indispensáveis para que as pessoas pudessem encarar suas necessidades básicas em sete eixos: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões conscientes e 7) a possibilidade de continuar aprendendo. A partir destas considerações foram definidas as estratégias para a realização da Educação Básica para Todos, são elas: a) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; b) Dar prioridade a meninas e mulheres; c) Dar atenção especial aos grupos desamparados; d) Concentrar a atenção mais na aprendizagem; e) Valorizar o ambiente para a aprendizagem; f) Fortalecer a articulação das ações e g) Ampliar o alcance e os meios da educação básica (TORRES, 2001).

Torres (2001) pondera que, ao definirem que a educação básica se concentrasse na aprendizagem, criou-se a possibilidade de formulação de políticas educacionais equivocadas nas quais focavam visões parciais do problema, bem como da solução para os mesmos, uma vez que, segundo a autora, a aprendizagem é fundamental para qualquer processo educativo, no entanto, deve-se compreender que o ensino está ligado à aprendizagem e vice-versa. Nesta perspectiva a proposta da autora foi a correção no sentido de se concentrar a atenção no processo ensino-aprendizagem o qual demanda pensar, também, a importância do papel do professor e as condições do trabalho deste para implementação das políticas educacionais.

Segundo Gadotti (2000), no Brasil a preparação para a referida *conferência* se deu em um momento de transição de governo no final de 1989, o que gerou descontinuidade no direcionamento dos acordos firmados. Em 1993 o debate é retomado quando o Brasil foi convidado para participar da conferência de Nova Deli, na qual se avaliou que os compromissos firmados na conferência de 1990 estavam aquém dos resultados esperados. Decidiu-se então uma nova estratégia que consistia em concentrar o debate não em todo o

mundo, mas nos países que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos (dentre eles estava o Brasil) o que culminou na criação do *Education for All 9* (EFA 9).

Os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), também referendam que a Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), grupo conhecido como “E 9”, foram levados a descentralizar ações para a consolidação dos princípios acordados na *Declaração de Jomtien*. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do ‘*Fórum Consultivo Internacional de “Educação para Todos”*, coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

A fim de cumprir as orientações definidas na referida Conferência, o Brasil precisava elaborar um Plano Decenal de Educação, o qual foi elaborado em 1993, mas não foi implantado.

A década 1990 se configurou como a “década fértil” para o desenvolvimento e a materialização das reformas educacionais, as quais impuseram e impõem um remodelamento da política de formação docente, no Brasil, o que pode ser evidenciado nas legislações educacionais analisadas a seguir.

2.1.1 Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A LDB impõe e referenda a necessidade de se repensar a formação de professores, no país. É com o título “Dos profissionais de educação”, em sete artigos – do art. 61 ao art. 67, que a LDB determina os passos a serem seguidos, no que se refere à formação dos profissionais da educação³⁸.

Cabe aqui, para início de conversa, um questionamento muito presente nos debates e encontros nacionais da área da Educação: *quem são os profissionais de Educação?*

Freitas (2002) analisa esta questão, fazendo distinção na denominação “trabalhadores” da educação e “profissionais da educação”, apontando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental da preparação do profissional da Educação e considerando

³⁸ Vale registrar que Lei 9.394 – LDB – suscitou debates, expectativas e disputas de dois projetos de sociedade e educação. A sociedade civil organizada iniciou o debate da referida Lei ainda na década de 1980 com processo de construção da Constituição Federal de 1988. Tais projetos havia divergências um representava interesses ligados aos movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação (projeto representado pelo deputado Cid Sabóia Carvalho) e o outro (representado pelo senador Darcy Ribeiro) representava interesses oficiais do MEC e do Governo. Aprovou-se o segundo projeto “Projeto Darcy Ribeiro” com apoio decisivo do poder Executivo. Aqui vamos analisar o projeto que foi aprovado e que rege a legislação educacional brasileira.

profissional da educação aqueles adquirem formação específica para tal. Os demais trabalhadores que exercem suas atividades na escola, em diferentes funções, o referido autor denomina *trabalhadores da educação*.

Na contramão da afirmação de Freitas (2002) e dos debates travados pelos movimentos sociais e acadêmicos da área da Educação, vale registrar que a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, apresentou outro entendimento do que vem a ser trabalhadores e profissionais de educação. Em documento final, a CONAE definiu que todas as pessoas que trabalham/atuam no campo da Educação são trabalhadores da Educação: “O termo *trabalhadores/as da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos(as) trabalhadores(as). Assim, refere-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação” (BRASIL, 2010d, p. 77). Assim, sobre a expressão “profissionais da educação”, o documento registra:

Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos/as aqueles/as que atuam na educação, surge o termo **profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores/as da educação**, mas que não obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais. (p.77. Grifos Nossos).

Como se pode perceber, o documento final da CONAE admite que todas as pessoas que atuam no campo da Educação são ‘profissionais da educação’, independentemente de terem ou não formação para tal. Pautando-se pela afirmativa de que o termo ‘profissionais da educação’ é mais disseminado, no campo educacional, o documento justifica quando da sua utilização “[...] o presente documento usará o termo profissionais de educação ao se referir aos/as professores/as, especialistas e funcionários/as de apoio técnico-administrativo que atuam nas instituições e sistemas de ensino”. Delimita, ainda, que “[...] no contexto dos profissionais de educação, são classificados como profissionais do magistério os/as docentes que atuam diretamente no ensino e que devem ser habilitados para tal” (BRASIL, 2010 d, p. 79).

Sobre as funções do magistério, a Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006, dez anos depois da promulgação da LDB, alterou o artigo 67 desta, nele incluindo mais um parágrafo, para os efeitos do disposto no § 5º, do art. 40, e no § 8º, do art.201, da Constituição Federal, a propósito da definição de funções de magistério:

Art. 1º ...

[...]

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e

modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006).

Depois de definir as funções do magistério, anos mais tarde a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 alterou o artigo 61 da LDB com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação:

ART. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009b).

Com o sentido de falar dos profissionais de educação, considerando-os como profissionais que atuam junto aos alunos, no processo pedagógico, em diferentes níveis, modalidades, espaços e tempos escolares, é que nos propomos à análise dos artigos da LDB que versam sobre a formação docente.

O artigo 61, após modificação sofrida, da Lei nº 9.394, de 1996, trata dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, tendo em vista atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como as características de cada fase do desenvolvimento do educando:

Art. 61 [...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (BRASIL, 2009b)

Percebe-se, nesses incisos, que fica proclamado, na letra da Lei, que a formação docente deve prezar pela articulação entre teoria e prática, a qual deve ser construída na capacitação em serviço, ou seja, no exercício da profissão docente. Paralelamente, admite-se que os saberes e experiências anteriores dos docentes devem ser considerados. Esses três incisos podem configurar um avanço, no sentido de garantir, em lei, o que deve ser princípio de todo processo de formação docente, que é a articulação entre teoria e prática. Quanto às

experiências anteriores dos docentes, isto também é uma variável que deve ser considerada, em qualquer espaço formativo, pois a Educação e o processo de formação não podem ser a-históricos.

Acreditamos que aquele que pratica o ato de refletir sobre suas experiências profissionais e acadêmicas possibilita olhar-se e, ao mesmo tempo, distanciar-se da realidade vivida, assim como ampliar a compreensão da dinâmica do processo em que suas contradições, limites, avanços e recuos se dão. Pois “[...] olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos” (CHAUI, 1998, p. 33). O que me nos faz aproximar do pensamento de Bondía (2002, p. 21) quando afirma que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Logo, acreditamos que a experiência é produto do olhar, de ir além do que está estabelecido, de atritar e gerar conflitos com o que está posto. Mas quem olha, olha de algum lugar, e esse lugar é também a classe social, e é nesse processo de descobertas que se vai aprendendo que a verdade é sempre relativa a quem olha, tanto quanto o é ao lugar de onde se olha; e ainda, aprende-se que aquilo que, até então, denominamos objeto nos olha e interage conosco, direciona o nosso olhar, influi sobre o que vemos. Nessa perspectiva, esse processo de ir e vir, relacionando teoria e prática, aliando-as às experiências da bagagem profissional, deve ser elemento peculiar do processo de formação docente. Nesse sentido, é importante que, na letra da lei, isto tenha sido reforçado. No entanto, é sabido que, entre o determinado e o realizado, nem sempre há correspondência com os fatos, o que implica afirmar que nem todos os processos institucionalizados de formação cumprem o estabelecido nos citados incisos, do artigo 61, da LDB.

No artigo 62 da Lei, ficou determinado que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento pelo Decreto nº 3.276 de 6-12-1999). (BRASIL, 2009b)

Faz-se importante registrar que a Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009, alterou o artigo 62, da LDB, acrescentando-lhe parágrafos, a saber:

Art. 62 ...

§ 1º A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais da educação.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias da educação a distância (NR) (BRASIL, 2009b).

O acréscimo dos parágrafos reforça a ênfase e a importância que vem sendo dada à formação docente, pelas políticas educacionais brasileiras, fazendo com que a responsabilidade desta, garantida em lei, seja efetivada em regime de colaboração das esferas públicas. Vale registrar que a lei garante que a formação inicial ocorra, preferencialmente, na modalidade presencial, e em nível superior, mas não altera a probabilidade da mesma ser feita, ainda, nos cursos de magistério normal de nível médio.

No processo de regulamentação da LDB apontou-se para a perspectiva de referendar outro espaço para a formação de professores. Isso se materializa quando se definiu, via decretos³⁹, as instituições que fariam a composição do ensino superior e a hierarquização destas, sendo a Universidade responsável por ensino, pesquisa e extensão, conforme determina a Constituição Federal de 1988, no artigo 207. Logo na sequência, nessa hierarquia, vêm os centros universitários e, finalmente, as faculdades e os institutos superiores, sabendo-se que nenhum destes assumirá a responsabilidade com a pesquisa e a extensão, atuando, pura e simplesmente, como instituições de ensino.

O aspecto apontado anteriormente tem relação direta com as políticas de formação de professores, no Brasil, contribui para ocasionar o:

Enfraquecimento da Universidade como lugar de formação de professores, em proveito do fortalecimento do ISE; e, também, o enfraquecimento do curso de graduação em Pedagogia como lugar de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em proveito do fortalecimento do Curso Normal Superior (LINHARES; SILVA, 2003, p. 37).

Os institutos superiores de educação, então, se configuram como mais uma alternativa à formação de profissionais da educação nas universidades. Saviani (1997) nos chama a atenção para que a necessidade de que tais institutos não suplantem a responsabilidade das universidades. Ou seja, os institutos superiores de educação

Não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à Universidade e como uma alternativa que teria vindo resolver problema para cuja solução a Universidade se mostrou incapaz. Ao contrário, tais institutos deverão ser criados, senão no interior das próprias universidades, como organismos a elas fortemente articulados de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontram disponíveis em seu interior (SAVIANI, 1997, p. 221).

³⁹ Decreto nº 2.207 de 15/04/1997, revogado pelo Decreto nº 2.306 de 19/08/1997, revogado pelo Decreto nº 3.860 de 09/07/2001, revogado pelo Decreto nº 5.776 de 09/05/2006, alterado pelo Decreto 6.303 de 12/12/2007.

O Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 que regulamenta do Sistema Federal de Ensino no artigo 4º versa sobre a organização acadêmica das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino e as classificando em: I) Universidades; II) Centros Universitários; III) Faculdades Integradas; IV) Faculdades; e V) Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Esse decreto foi modificado, em agosto de 1997 (pelo Decreto nº 2.306), em 2001 (pelo Decreto nº 3.860) e, em 2006, pelo Decreto nº 5.773⁴⁰ o qual, no artigo 12, determina que “as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas serão credenciadas como: I – Faculdades; II – Centros Universitários; e III – Universidades”.

O artigo 63, da LDB, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 3.276/99, define os cursos a serem ministrados pelos institutos superiores de educação:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2009b).

Desta maneira, as possibilidades de formação dos profissionais de educação básica são várias: em nível superior ou em nível médio, nas universidades, em instituições de ensino superior ou nos institutos superiores de educação, que podem estar ou não ligados a Universidades, em cursos de licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou curso médio, admitida, ademais, a brecha para os portadores de diplomas de nível superior, a licenciatura especial, que consiste em uma “formação pedagógica” complementar.

Percebe-se que a lei traz maior flexibilidade e várias possibilidades de formação do profissional tanto da Educação Básica quanto da diversidade de currículos de licenciatura que surgiu neste novo contexto.

Sobre essa questão, Monlevade (1997) afirma que tal flexibilidade dos processos de formação, a ponto de permitir que profissionais de outras áreas possam ingressar no magistério, por meio de uma complementação pedagógica, talvez seja contraditória em relação à própria concepção que se tem, hoje, de “profissionais de educação”, denominação esta que aparece na Lei. Além disso, o autor indica que os cursos de licenciatura especial

⁴⁰ O Decreto nº 6.303, de 12/12/2007 alterou os artigos 5º, 10, 17, 19, 24, 25, 34, 35,36,42, 44, 59,60,61 e 68 do Decreto nº5.773, de 9/05/2006; bem como alterou a subseção III do Capítulo II, a subseção IV da Seção III do capítulo II e revogou-se o §§ 1º e 2º do art. 59.

poderão estar repetindo, no cenário nacional atual, o modelo das chamadas “licenciaturas curtas”⁴¹, tão combatidas e criticadas pelos setores da sociedade civil organizada e comprometida com a formação de professores, no país.

Segundo Linhares e Silva (2003, p. 45) esse movimento de banalização da formação de professores tem contribuído para a fragilização do processo de construção da identidade profissional do magistério, pois “[...] um dos principais fatores que definem a identidade de uma categoria profissional é a especificidade do curso de formação”.

No que se refere ao artigo 64, da LDB, este ratifica que a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a Educação Básica, pode ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, o que fica a critério da instituição de ensino, desde que seja garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O artigo 65 da LDB aborda a formação do docente, em termos de prática de ensino, com uma carga horária mínima de trezentas horas. O lugar da prática educativa, na formação do profissional da educação tem se constituído em um dos principais temas e desafios no debate contemporâneo sobre formação docente, colocando a prática de ensino e o estágio curricular como componentes curriculares importantes no norteamo do processo de formação, e não só no final do curso, como era feito anteriormente às diretrizes curriculares. Nesta perspectiva, a prática educativa deixa de ser entendida como um momento pontual e final do processo formativo, traduzida, basicamente, como atividade de estágio. Ao contrário, essa prática passa a ser pensada como um espaço de formação acadêmica e científica, ao longo do curso, o que tem se constituído em desafio para os professores formadores de professores.

Vale registrar que as alterações, nas normativas legais de formação de professores, para todos os níveis da Educação Básica, no que se refere à Prática de Ensino e ao Estágio Curricular, foram resultados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e, mais especificamente, com as Resoluções nº 1 e nº 2, de 2 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional da Educação. Particularmente para o curso de Pedagogia, temos

⁴¹ As licenciaturas curtas surgiram, no país, a partir da Lei nº 5.692/71, em um contexto mercadológico que exigia formação rápida para atender a uma grande demanda de professores que não tinham curso superior. Segundo Menezes e Santos (2002), a implantação desses cursos deveria ter vida curta; no entanto, proliferaram-se por todo o país, por muito tempo. Tais cursos foram muito criticados pelos movimentos acadêmicos e sociais ligados à educação, pelo fato de lançarem, no mercado de trabalho, profissionais com formação deficitária sob vários aspectos. Segundo as autoras citadas, tais críticas repercutiram no Conselho Federal de Educação, que aprovou, em 1986, a indicação de extinção dos referidos cursos. As licenciaturas curtas foram definitivamente extintas, em 1996, pela LDB.

a Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, objeto de análise da subseção 3.1.4.1, deste capítulo.

O artigo 66 da LDB trata da formação dos docentes que atuam no ensino superior, a qual deverá ser feita em nível “de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Este artigo traz à tona uma discussão sobre a regionalização dos programas e cursos de pós-graduação, no Brasil. Segundo Correa (2003) no norte do país, o número destes cursos é muito menor que nas demais regiões brasileiras. Isto implica uma diferença no acesso a eles, bem como na melhoria do quadro docente nas universidades das regiões menos favorecidas com tais cursos.

É importante registrar que a região Norte conta com apenas dois cursos de Doutorado em Educação. O primeiro, da Universidade Federal do Pará (UFPA), foi aprovado e recomendado, pela CAPES, em 2007, e, no mesmo ano, fez seleção para a primeira turma, a qual iniciou seus trabalhos, em 2008. O segundo, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foi aprovado e recomendado, pela CAPES, no ano de 2009, com seleção para primeira turma em 2010 (UFAM, 2010). Em se tratando de Mestrado em Educação, no caso do Pará, existem perspectivas de mudanças para um futuro bem próximo, uma vez que tanto a UFPA quanto a Universidade do Estado do Pará (UEPA) têm aumentado de forma significativa a oferta em seus processos seletivos para a pós-graduação no Mestrado Acadêmico em Educação que essas universidades ofertam. Pode-se, também, considerar como uma perspectiva positiva para o futuro o fato da CAPES por meio da Portaria nº209 de 21/10/2011, aprovar um Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) com o objetivo de apoiar a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* para professores das redes públicas de educação básica.

Na sequência da análise dos artigos da LDB que tratam da formação dos profissionais de educação, o artigo 67 estabelece que:

- Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 2009b).

Após 14 anos de promulgação da LDB, a questão do piso salarial ainda não se concretizou totalmente, na prática; Registra-se um processo contra hegemônico de luta dos movimentos sociais em busca desta valorização do magistério, mas ainda não se conseguiu que os professores brasileiros, em sua grande maioria, pudessem desfrutar de um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, com vencimentos garantidos para tal fim; retrata-se que e as condições de trabalho são ruins, como pode ser constatado, em várias pautas de reivindicações de diversos sindicatos da categoria, pelo Brasil afora.

Vale registrar que o piso salarial foi sancionado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, na qual o artigo segundo prescreve que “O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade normal, prevista no artigo 62 da Lei 9394/96 [...]”. Este piso é válido para a jornada de 40 horas semanais, para professor com nível médio.

O cumprimento do pagamento deste piso demorou se concretizar em razão de cinco governadores terem ajuizado, no dia 29 de outubro de 2008, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 4167), no Supremo Tribunal Federal (STF), contra a “Lei do piso” (Lei 11.738/2008). A referida ADIN foi ajuizada pelos governadores do Paraná (Roberto Requião), do Rio Grande do Sul (Yeda Crusius), de Santa Catarina (Luiz Henrique da Silveira), do Mato Grosso do Sul (André Puccinelli) e do Ceará (Cid Gomes), sob alegação de que a “Lei do piso” causará despesas exageradas e sem amparo orçamentário nos respectivos estados. Questionaram, também, o dispositivo da lei que prevê que o professor dedique um terço da carga horária de trabalho a atividades fora da sala de aula, afirmando que cumprir este dispositivo os forçaria a contratarem mais professores e que os estados não dispunham de orçamento para tal.

Esta ADIN foi derrubada no mês de abril de 2011 garantindo o pagamento do Piso aos profissionais da educação em toda a Federação. No entanto, em muitos os estados e

municípios isto ainda não é fato. Ainda temos pela frente o desafio de garantir um terço da carga horária do professor, para planejamento e estudo. Esta destinação de horas continua sendo um dilema a ser resolvido nas instâncias da justiça brasileira.

Outra dificuldade que a efetivação do piso vem enfrentando é a questão da definição do valor: existem entendimentos de que o piso salarial significa a remuneração total recebida pelo professor, que inclui gratificações, pagamento por hora de preparação das aulas e demais rubricas, que variam de acordo com os estados, bem como há o entendimento de que as gratificações devem incidir sobre o valor do piso. Outro ponto polêmico é a forma da correção do Piso. Existe diferenciação entre os cálculos feitos pela CNTE e pelo MEC, conforme podemos ver, nos quadros a seguir.

ANO	ÍNDICE DE REAJUSTE	VALOR (R\$)
2008	----	950,00
2009	19,2 %	1.132,49
2010	15,93 %	1.312,85
2011	15,29 %	1.513,58
2012	16,2%	1.856,72

Quadro 3 - Reajuste do piso salarial profissional nacional na visão da CNTE
Fonte: CNTE (2011)

ANO	ÍNDICE DE REAJUSTE	VALOR (R\$)
2008	----	950,00
2009	----	950,00
2010	7,86 %	1.024,67
2011	15,84 %	1.187,00
2012	22,23	1.450,87

Quadro 4 - Reajuste do piso salarial profissional nacional na visão oficial
Fonte: CNTE (2011)

Como se vê pelos cálculos da CNTE demonstrados nos Quadros 3 e 4 os profissionais da educação estão tendo perdas salariais ano a ano. Sobre esta questão uma das observações que a CNTE faz é:

[...] Sobre a incidência inicial do reajuste (janeiro de 2009). A CNTE considera que a decisão da cautelar na ação direta de inconstitucionalidade (ADIn 4.167), em dezembro de 2008, não interferiu na atualização do valor do Piso, prevista no art. 5º da Lei 11.738, mas tão somente na vigência oficial da norma, preservando-se a quantia real do PSPN. Ademais, o valor de R\$ 950,00 foi convencionado, à luz da arrecadação tributária dos entes federados, para vigor em janeiro de 2008, e só não ocorreu porque a Lei foi aprovada e sancionada em julho daquele ano. Portanto, em se mantendo a interpretação dos gestores de não correção do Piso, em 2009,

teríamos o “congelamento” de seu valor real por 24 meses, constituindo espécie de apropriação indébita contra a Lei. E essa situação é inadmissível para a categoria (CNTE, 2011, p. 01).

A “Lei do piso” completou três anos, no dia 16 de julho de 2011; como se pode perceber, estes anos foram marcados por atropelos e dificuldades para a sua efetivação, o que tem ocasionado e agravado as perdas salariais, a desvalorização do trabalho docente, a degradação das condições de trabalho, bem como a redução do investimento da carreira e formação docente.

Voltando à análise do artigo 67, da LDB, é importante registrar outra questão que tem chamado a atenção dos sindicatos da categoria. Trata-se do inciso “IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. A preocupação é que a avaliação tem se tornado, no contexto das políticas educacionais brasileiras, um juízo de valor somente para desqualificar e responsabilizar os professores pelos insucessos dos índices estatísticos de avaliação. E ter a avaliação de desempenho como elemento a ser observado para que o professor obtenha progressão funcional é preocupante, pois aquela pode se tornar moeda de controle, persuasão e troca, no interior das escolas brasileiras.

Entidades sindicais e acadêmicas que defendem uma política global de formação de professores, entre as quais destaco CNTE, ANFOPE e ANPEd, vêm também discutindo outra questão: o parágrafo 4º, do artigo 87, da LDB, que aponta como meta da “Década da Educação”, isto é, de uma década após a promulgação da Lei, o que ocorreu em dezembro de 2006, que todos os professores da Educação Básica tivessem formação em nível superior. Sobre esta questão Maués (2003a, p. 5) nos chama à atenção para a seguinte reflexão:

É evidente que esta meta [A formação em nível superior dos professores da Educação Básica] é altamente positiva, principalmente se for alcançada de uma maneira que não represente apenas uma série de dados estatísticos a serem exibidos com o objetivo de permitir que o país tenha uma posição melhor no ‘ranking’ dos indicadores de desenvolvimento, o que também serve, entre outras coisas, para avaliar possíveis empréstimos dos organismos internacionais .

Vale ressaltar que diferentemente da ANFOPE e ANPEd, a CNTE defende, bem como a LDB determina (art. 61), a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, possa ser admitida em nível médio, na modalidade normal. Nossa posição está de acordo com a ANFOPE e ANPEd e defendemos que seja aumentada a oferta de vagas nas Licenciaturas no setor público, priorizando a modalidade presencial para formação inicial e que seja garantida a qualidade na formação dos profissionais de educação, tendo em vista a relação teoria e prática e a pesquisa como princípio educativo.

Sobre esta questão, Scheibe (2010) indica que o curso Normal de nível médio, destinado à formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, foi uma questão polemizada na CONAE e a manutenção deste curso como local de formação dividiu e divide opiniões dos educadores justamente por encontrar na CNTE e na LDB (artigo 61 alterado pela Lei 12.014/2009), já analisado anteriormente, o peso para uma posição favorável à permanência do mesmo pautando-se em dois argumentos:

(1) a alegação de impossibilidade de, a curto prazo, dar conta de formar todos os docentes em nível superior, particularmente aqueles que se destinam à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; (2) uma tradição de estudos mais voltados à prática docente (instrumental) nos cursos de nível médio do que a de cursos de pedagogia (SCHEIBE, 2010, p. 994).

A autora pondera que a conveniência desta posição precisa ser questionada uma vez que a mesma “[...] adia o cumprimento de um dos elementos-chave para a valorização e formação docente” (SHEIBE, 2010, p. 994), indica que se faz necessário estabelecer no novo PNE um prazo para extinção do curso Normal de nível médio como possibilidade de qualificação do professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Sugere que patamares mais aprimorados de formação docente precisam ser pensados. “Eis mais um desafio para o planejamento das ações educacionais da próxima década” (op. cit., p. 994).

No que se refere, especificamente, à formação continuada docente, esta é abordada de forma fragmentada, na LDB, o que pode ser visualizado em variados títulos e artigos da Lei. No artigo 61, por exemplo, a LDB prescreve os fundamentos para a formação dos profissionais da Educação, sendo que no inciso II indica a necessidade da relação teoria e prática por meio de capacitação em serviço.

Observa-se, neste artigo, que a capacitação em serviço traz uma ideia de praticidade, a qual poderá ser compreendida como formação de executores do ensino efetivo, podendo deixar para segundo plano a sólida fundamentação teórica, priorizando, assim, o ativismo, em sala de aula, o que reforça o debate, já mencionado, em que Freitas (2002) nos chama a atenção para a ênfase que as reformas educativas vêm dando ao que acontece na sala de aula, em detrimento do que acontece, globalmente, na escola, retornando à concepção tecnicista de “Educação com uma nova roupagem”.

Percebe-se que a LDB enfatiza a Educação a Distância para a capacitação em serviço, o que se retrata, em todo o artigo 80, do Título VIII, e no Parágrafo terceiro, inciso III, do artigo 87, do Título IX. Esta ênfase dada à Educação a Distância dificulta, na prática, a tão desejada articulação entre teoria e prática, preconizada no artigo 61, uma vez que, se é

difícil fazer tal articulação nos cursos de formação, na modalidade presencial, muito mais dificultoso será, por meio de cursos de educação a distância.

No que se refere à formação continuada, o artigo 63 trata dos institutos superiores de educação (ISE) e, mais precisamente, no seu inciso III, estabelece que estes deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis” (BRASIL, 2009b). O referido artigo da LDB assinala, então, a criação de mais um espaço para a formação continuada de professores, os ISE.

Constata-se, nos incisos citados, uma preocupação em garantir, legalmente, um espaço para a formação continuada docente, que pode ser realizada de forma presencial e à distância. No entanto, apesar desta preocupação registrada, na LDB, observa-se a necessidade de configurar uma política de formação continuada de qualidade.

Evidencia-se, então, que a legislação, por si só, não traz mudanças, se não estiver inserida em um contexto de políticas públicas que, de fato, possam contribuir para a melhoria das condições em que a Educação se concretiza e se desenvolve. Nesse sentido, é fundamental compreendermos as políticas educacionais como parte integrante de um contexto maior da sociedade na qual está inserida. Uma vez que esta sociedade está organizada por um sistema capitalista, sua proposição está intimamente ligada aos interesses econômicos e, portanto, às diretrizes propostas para e por este setor.

2.1.2 Plano Nacional de Educação

2.1.2.1 O Plano Nacional de Educação (decênio 2001-2011)

No artigo 9º, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) afirma que a União deve elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, o que se referenda no Artigo 87, parágrafo primeiro, da mesma Lei o qual indica que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da referida lei, deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, “[...] em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2009 b).

O PNE foi aprovado, em 9 de janeiro de 2001, com a sanção da Lei nº 10.172. Ele apresenta os seguintes objetivos: – a elevação global da escolaridade da população; – melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; – redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública; e – democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001, p. 07).

Falar do PNE antecede contextualizar o processo histórico em que foi gestado, pois foram duas as propostas de Plano Nacional de Educação apresentadas ao Congresso Nacional: uma, do MEC, e outra, da sociedade brasileira. A sociedade civil, organizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (que é composto por diversos segmentos, associações e entidades, inclusive, algumas dos profissionais da Educação, dos estudantes universitários e dos pesquisadores científicos), vem, historicamente (desde o processo da Constituinte), construindo um sólido debate teórico e político em prol de um projeto educacional que objetiva assegurar uma educação brasileira construtora de cidadania. Nesse processo histórico de luta, surgiu a proposta do Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira (PNE – Sociedade Brasileira), o qual se materializou no Projeto de Lei 4.155/1998. Tal proposta foi elaborada, coletivamente, em vários fóruns dos movimentos sociais ligados à Educação, e sintetiza as discussões e os encaminhamentos de três Congressos Nacionais de Educação (CONED).

Vale registrar que os Congressos Nacionais de Educação (CONED) representaram importante instrumento de luta dos trabalhadores (as) em Educação, os quais contribuíram fundamentalmente para a construção, com ampla participação de vários segmentos sociais organizados, do Plano Nacional de Educação – Proposta Sociedade Brasileira. Houve cinco edições dos CONEDs: o primeiro aconteceu, em 1996, e o segundo, em 1997, ambos em Belo Horizonte (MG); o terceiro foi em 1999, em Porto Alegre (RS); o quarto ocorreu, em 2002, na cidade de São Paulo (SP); e o quinto se deu, em 2004, em Recife (PE) (FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2004, p. 1).

Em especial vale registrar que o II CONED teve como tema central o “*Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*”. O referido Congresso produziu um diagnóstico da situação educacional, no Brasil, apontando princípios e metas a serem traduzidos em políticas públicas de educação. O documento final do II CONED sistematiza os resultados de inúmeras discussões em outros eventos, como seminários temáticos nacionais e locais e, ainda, debates realizados em todo o país, o que o respaldou e o tornou responsável pela aprovação do texto que deu origem ao PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, cuja apresentação formal à Câmara de Deputados foi liderada pelo professor e Deputado Federal Ivan Valente (na ocasião, do PT/SP). O III CONED, em 1999, reafirmou o conteúdo do PNE da Sociedade Brasileira, e produziu estratégias de ação e uma agenda política objetivando defendê-lo e acompanhá-lo. Segundo Valente (2001, p. 11), o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira é uma das mais importantes produções político-educacionais de nossa história, pois,

[...] a apresentação das duas proposições materializava mais do que a existência de dois projetos de escola, duas propostas de política educacional; elas de fato traduziam dois projetos antagônicos de país. Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade; por outro, o neoliberal – tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes – devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo.

O projeto da sociedade brasileira reivindicava a ampliação do atendimento do ensino superior; a ampliação do gasto público com a manutenção e desenvolvimento do ensino público; a democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para a universalização da educação básica e a escola pública estatal.

Mendonça (2002) aponta outro ponto essencial, no PNE da Sociedade Brasileira, que diz respeito ao financiamento, com previsão de aumento progressivo do investimento nacional com educação, que seria de 10% do PIB em dez anos, e com a criação de um conselho de acompanhamento, controle e fiscalização. Isto poderia fazer do PNE “[...] um instrumento concreto de materialização da Educação como um direito de todos e dever do Estado, com universalização do acesso e permanência, com garantia de padrão de qualidade e gratuidade do ensino público” (p. 20).

O outro projeto de Plano Nacional de Educação, que foi elaborado pelo MEC, se limitou a reafirmar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo governo federal. Tal política implicava a diminuição dos gastos públicos com educação e a transferência de responsabilidades, especialmente dos investimentos e manutenção do ensino para Estados e Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando, então, a União com atribuições de avaliação, controle, direção e, eventualmente, apoio técnico e de caráter subsidiário e complementar.

O contexto político de aprovação do PNE era dialético, tenso e angustiante. De um lado, tínhamos o governo federal, que contava com a maioria na Câmara dos Deputados e no Senado. Do outro, tínhamos os movimentos sociais representados por uma minoria no Congresso Nacional. Diante do contexto, o PNE aprovado pelo Congresso tem traços profundos da política governamental, como nos elucida Valente (2001, p. 40-41):

Nele não prevalece uma idéia que trabalhe a questão educacional como esfera das políticas de Estado. Esta nova lei da Educação, assim como a LDB e as legislações educacionais aprovadas sob a égide do condomínio político conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduz a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada passando por cima do pensamento, das reivindicações e dos anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa política materializa no Brasil a política preconizada pelo Banco Mundial para países subdesenvolvidos. Política essa que, em todas as partes onde foi implementada, toma como inimigos centrais – em meio à insistente louvação às “parcerias” – as entidades representativas dos profissionais da educação, dos estudantes etc.,

estigmatizadas como depositórias e condutos de interesses “corporativos” e idéias “arcaicas”.

Os movimentos sociais persistiram na luta em prol de outro projeto de educação e de país. O Congresso aprovou o plano e o encaminhou para o Executivo sancionar. O então Presidente da República, o senhor Fernando Henrique Cardoso, usando de suas atribuições legais, vetou nove artigos. E os movimentos sociais têm travado um debate pela derrubada dos nove vetos do PNE. Todos os vetos são justificados pelo Executivo pela falta de recursos e fundamentados na Lei de Responsabilidade Fiscal.

O primeiro veto presidencial incidiu sobre a seção da *Educação infantil*, em sua meta 22, na qual previa a ampliação do Programa de Garantia de Renda Mínima para promover o atendimento de 50% das crianças, nos três primeiros anos, e de 100%, até o sexto ano.

O segundo, terceiro, quarto e quinto vetos dizem respeito à seção ensino superior, tendo sido vetadas as metas 02, 24, 26, e 29. As metas versavam sobre os seguintes aspectos: a) determinação de que o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total deste nível de ensino (meta 2); b) subvinculação de 75% dos recursos da União voltados para a manutenção e desenvolvimento do ensino à manutenção e expansão da rede federal de ensino superior (meta 24); c) determinação da ampliação dos programas de crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada (meta 26); e d) sobre a ampliação do financiamento público à pesquisa (meta 29).

A seção sobre financiamento da Educação teve vetos nas metas 01, 07 e 13. O principal item vetado trata da meta 1, que trata da

Elevação na década, através do esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos público em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano (BRASIL, 2001, p. 24).

Outro veto, no financiamento, é referente à meta 7, que estipulava que “as três esferas do Poder Público, ao elaborarem os orçamentos, respeitem as vinculações e subvinculações constitucionais relativas à educação bem como os valores necessários à garantia de mínimos padrões de qualidade de ensino” (BRASIL, 2001, p. 94).

O terceiro veto, que diz respeito ainda ao financiamento, incidiu sobre o dispositivo que determinava que os pagamentos dos aposentados e pensionistas do ensino superior público deveria ser excluído das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino (meta 13).

Outra seção a sofrer vetos do presidente, e que particularmente nos interessa, neste estudo, foi a que se refere ao *Magistério da Educação Básica*. A meta vetada foi a de número

04, a qual tenta amenizar o arrocho salarial em que se encontravam os servidores, funcionários técnicos e administrativos. Assim diz a meta: “implantar no prazo de um ano planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração”.

O PNE falava em cumprir a meta 04, já em 2001, mas a concretização veio bem depois, em 2008, por meio da já comentada Lei nº 11.738/08. A mesma lei criou o piso e estipulou que os planos de carreira deveriam ser criados, até o fim de 2009. No entanto, como vimos anteriormente, a implementação efetiva do piso salarial nacional ainda depende de aprovação nas assembleias legislativas e câmaras municipais, tendo como impasse a ADIN nº 4167.

Mendonça (2002) aponta que a principal crítica que se pode fazer às justificativas apresentadas pelo Presidente da República aos vetos impostos ao PNE aprovado pelo Congresso Nacional é o fato de invocar ausência de fontes de recursos para o alcance das metas, apesar de que a maior parte dos dispositivos vetados não constitui despesas de caráter continuado. Assim sendo, os movimentos sociais têm adotado como caminho a continuidade da luta social em prol da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos.

A análise completa do PNE e dos desdobramentos decorrentes de sua aplicação nas políticas educacionais exige um aprofundamento que excede os objetivos do estudo aqui proposto. Neste sentido, nos limites deste estudo, faremos uma análise do PNE, no que se refere à política de formação dos professores.

O PNE do MEC estabelece como uma de suas prioridades a “valorização dos profissionais da Educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada em especial dos professores”. Esta valorização do Magistério é entendida como a simultaneidade entre a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, e formação continuada. A partir de um diagnóstico sobre a política de formação docente, o PNE aponta a necessidade de se dedicar à formação dos professores:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 141).

Neste sentido, o PNE aponta cinco requisitos necessários para garantir tal valorização do Magistério; o primeiro é a sinalização de uma *formação profissional* que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, tendo em

vista o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; o segundo requisito, que merece destaque, é o apontamento da necessidade de construir um *sistema de educação continuada* que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; o terceiro refere-se à *jornada de trabalho*: o PNE estabelece que esta deva ser organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho de sala de aula; o quarto requisito diz respeito ao *aspecto financeiro*, sobre o qual o PNE propõe, então, um salário condigno, competitivo no mercado de trabalho e com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; o quinto refere-se ao *Compromisso Social e Político do Magistério*.

O PNE afirma que os quatro primeiros requisitos dependem dos sistemas de ensino e por estes devem ser assumidos. Em relação ao quinto requisito, o Plano deixa claro que é tarefa dos próprios professores garantirem, ou seja, depende “exclusivamente” dos professores “[...] compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadão em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola” (BRASIL, 2001, p.142).

Nesta perspectiva, o PNE divide tarefas e responsabilidades: “Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e remuneração, e pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade” (BRASIL, 2001, p. 142).

No que se refere à formação inicial, o PNE aponta a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática e o “divórcio” entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. Nesta linha de raciocínio, o PNE define algumas diretrizes para formação dos profissionais da Educação e sua valorização. Tais diretrizes se alicerçam em alguns princípios básicos a serem assimilados pelos cursos que se destinam à qualificação docente, cujo registro vale ser feito:

- a) Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e j)

conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 143).

Após definir os princípios, O PNE define as instâncias desta formação. A formação inicial dos profissionais da Educação Básica, então, fica sob responsabilidade, principalmente, das instituições de ensino superior, nos termos do artigo 62, da LDB, reformulado ao longo do tempo onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a qualificação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, preparam os profissionais desse segmento.

No que se refere à formação continuada, esta recebe ênfase, no PNE:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da Educação (BRASIL, 2001, p. 142).

A formação continuada do magistério é vista, no PNE, como “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação”, ficando definido que a formação continuada dos profissionais da educação pública deve ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas, como ação permanente, e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições.

O PNE estabelece vinte e oito metas relativas ao atendimento da formação e valorização dos professores da educação básica, prevê a implantação de Planos de Carreira para o Magistério (ancorados na LDB) e novos níveis de remuneração com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (meta 01). Estava previsto que esta meta deveria atingir, igualmente, os profissionais que atuam em áreas administrativas e técnicas; no entanto, o Presidente da República vetou esta possibilidade (meta 4–vetada), conforme mencionado anteriormente.

O plano estabelece que os professores deveriam ter jornada de tempo integral, em um mesmo estabelecimento de ensino, devendo entre 20% e 25% desta carga horária ser reservados para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas (metas 02 e 03). Se estas metas tivessem sido cumpridas, abrir-se-ia a possibilidade de favorecer a melhoria das condições de trabalho docente, pois os professores acabam por assumir um “ativismo profissional”, trabalhando em vários estabelecimentos de ensino para tentar perfazer um

salário razoável. Este ativismo dificulta o planejamento e a organização do trabalho docente, um problema que poderia ter sido sanado com garantia da efetividade do cumprimento das metas referidas, o que ainda não é uma realidade, nas escolas brasileiras.

Tendo em vista a exigência da LDB, nos artigos 62 e 87, o PNE propõe que a formação e a qualificação dos professores devem ser feitas, por meio de programas de formação continuada em serviço, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares (metas 05, 06, 07, 08, 09, 10, 12, 13 e 27). Vale registrar que as metas 12 e 13 indicam relevância, no sentido de que este tipo de formação seja realizada na modalidade à distância, o que evidencia, mais uma vez, que as orientações dos organismos internacionais se fazem presentes na legislação educacional brasileira.

As metas 14 e 15 indicam uma ampliação da oferta dos cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura, visando facilitar o acesso à formação acadêmica por parte dos professores em exercício. Nas metas 14, 15, 18, 19 e 22, o plano evidencia a preocupação em resolver, em tempo hábil, os déficits da formação docente apontados no diagnóstico do PNE, tendo em vista o prazo estipulado na legislação educacional para qualificar, em serviço, os docentes que ainda não possuem a qualificação exigida na lei. O plano estipula um prazo de cinco anos, para garantir a formação em habilitação de nível médio, para o exercício docente na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos (metas 16 e 17).

Balizando-se na perspectiva de integração social, o plano indica a necessidade de se investir na formação de docentes para o trabalho com pessoas portadoras de necessidades especiais (meta 20) e em temas específicos da história, cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade (meta 21).

Outra particularidade evidenciada, nas metas referentes ao Magistério da Educação Básica, é a questão da educação indígena. A meta 11 propõe “Nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais, especialmente linguística, dos grupos indígenas”.

As metas 22 e 23 indicam que a pesquisa e a pós-graduação devem ser consideradas como centro irradiador da formação docente, quando apontam a ampliação de cursos de mestrado e doutorado na área educacional. Nas metas 25 e 26, evidencia-se a necessidade de se investir na formação inicial e continuada do pessoal técnico-administrativo.

E, finalmente, a meta 28 referenda que se devem observar as metas estabelecidas nos demais capítulos do PNE, referentes à formação de professores e valorização do magistério.

Das vinte e oito metas sobre formação e valorização dos professores da educação básica, dezoito são de responsabilidade dos municípios e dez dependem da colaboração da União com os estados e municípios. Ou seja, mais uma vez, o PNE divide tarefas. Nesta perspectiva, a divisão de tarefas e responsabilidades retratadas no PNE assegura a continuidade da política de contenção financeira, pela qual se reduzem cada vez mais os custos com as políticas sociais, dentre elas a educação.

Resgatando o debate político que os movimentos sociais ligados à formação docente vêm fazendo, construindo a história da educação, faz-se necessário registrar que tais movimentos têm manifestado suas insatisfações quanto às metas para a formação e valorização do magistério, estabelecidas pelo PNE, pois tais metas não garantem uma política global de formação dos profissionais de Educação. A partir da leitura dos dois planos (do MEC e da Sociedade Brasileira), pudemos perceber que eles revelam divergências de concepção e condução das políticas educacionais. No que se refere à formação dos profissionais de Educação, registro no quadro 5 a seguir alguns pontos polêmicos:

Plano Nacional de Educação do MEC	Plano Nacional de Educação – Sociedade Brasileira
Prioriza e supervaloriza a educação a distância tanto para formação continuada quanto formação inicial. Propõe uma formação docente aligeirada, com cursos modulares e/ou temporários.	Vê a educação a distância para a formação docente como algo suplementar e emergencial que deve estar ligado às universidades e reafirma a importância da educação presencial.
Entende a formação em serviço para assegurar aos professores a qualificação mínima exigida pela LDB.	Entende a formação continuada como um processo contínuo e coletivo que deve ser sistematizado e organizado a partir da realidade dos professores, sendo a escola o local privilegiado para o desenvolvimento da mesma.
Entende a formação em serviço para assegurar aos professores a qualificação mínima exigida pela LDB.	Entende que a formação inicial dos profissionais da educação deve ser de responsabilidade, sobretudo, da universidade, tendo em vista a garantia da qualidade social, política e pedagógica, reafirmando a indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações teórica e prática.
Propõe a implementação de novos planos de carreira para o magistério e novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, tendo em vista a promoção por mérito e avaliação de desempenho.	Indica a necessidade de ampliar os cursos de licenciaturas e consequentemente o número de vagas, em especial nos cursos noturnos das instituições de ensino superior públicas.
	Propõe implantação de planos de formação e carreira e piso salarial unificado a nível nacional.

Quadro 5 - Elementos de comparação sobre a formação dos profissionais de educação nas duas formulações do plano nacional de educação.

Fontes: Plano Nacional de Educação do MEC (2001); PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. Brasil (1997).

Diante do exposto, percebe-se que o PNE-MEC retrata a supervalorização da educação a distância, a formação docente “aligeirada”, com ênfase nos conteúdos em detrimento da prática, e avaliação por mérito e desempenho. Já o PNE da Sociedade Brasileira revela a luta dos movimentos sociais em prol de uma política global de formação docente, que compreende a educação a distância como algo suplementar e emergencial, colocando sempre a ênfase prioritária na educação presencial e, o mais importante, entende a política de formação docente como algo mais amplo, que envolve formação inicial, formação continuada, carreira, salário e condições adequadas de trabalho.

As metas do PNE estão longe de serem cumpridas. No tocante à formação, à valorização e ao trabalho docente na Educação Básica, dois desafios ainda são pontos polêmicos: o primeiro refere-se à dificuldade de tornar realidade em todo Brasil o Piso Salarial Nacional (meta 01); e o segundo desafio seria colocar em prática o que prevêem as metas 2 e 3, garantindo que os professores possam ter jornada de tempo integral em um mesmo estabelecimento de ensino, tendo 20% a 30% de sua carga horária reservadas e pagas pelo poder público para preparar aulas e avaliações e participar das reuniões pedagógicas. A garantia destas metas contribuiria de forma significativa para melhoria da qualidade da formação e do trabalho docente, bem como da qualidade da educação.

O PNE decênio 2001-2010 teve prazo de validade vencido em janeiro de 2011. Na ocasião da sistematização final desta tese registramos a tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei N.º8.035/2010 do executivo com a proposta de um novo PNE para o decênio 2011-2020, o qual abordaremos sucintamente no item 2.2.1.7 deste capítulo, destacando o eixo formação e valorização docente.

2.1.3 Diretrizes curriculares

Segundo Maués (2005a), as diretrizes curriculares para os cursos de graduação surgiram, de forma explícita, a partir de dois marcos, a saber: o primeiro, foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, na qual o artigo 9º, parágrafo 2º, alínea c, explicita, entre as atribuições da Câmara de Ensino Superior, a de “deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. O segundo marco se deu, no ano seguinte, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, a qual, no artigo 53, inciso II, determina, como atribuição

das universidades, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Maués (2005a) faz uma retrospectiva histórica das ações que antecederam a aprovação das diretrizes curriculares. Registra que, em dezembro de 1997, o MEC divulgou o Edital n. 4, o qual objetivou fazer uma chamada nacional para que os cursos elaborassem suas Diretrizes, seguindo algumas orientações, “[...] dentre as quais destacam-se a flexibilidade; a adaptação ao mercado e a definição e o desenvolvimento de competências e habilidades” (idem, p. 94-95). No mesmo período, o CNE aprovou o Parecer 776/97, que dava orientações para normatizar as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, estabelecendo alguns princípios, dentre os quais “[...] a diminuição da duração dos cursos de graduação, e o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, a serem contabilizados para a integralização curricular” (idem, p. 94-95). Continuando o registro histórico, a referida autora cita o Parecer do CNE nº 583, de abril de 2001, o qual também apresenta orientações para a construção das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, bem como o Parecer nº009, de maio de 2001.

Assim sendo, após a promulgação da LDB, em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país. Por meio das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº2/2002, foram instituídas, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Especificamente, para o curso de Pedagogia, temos a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A resolução CNE/CP 1/2002 trata das diretrizes e apresenta princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular de todas as instituições que formam professores para a Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. E, no artigo 2º, define fundamentos para a formação de professores:

Art. 2º [...]

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL. MEC: CNE, 2002).

Percebe-se uma concepção de licenciatura que implicará construir, no processo formativo dos futuros professores, uma sólida formação teórica, balizada em práticas educativas que propiciem o desenvolvimento crítico e a compreensão da totalidade da escola e dos saberes específicos da área em que irão atuar.

As diretrizes enfatizam a noção de competência como ponto fundamental, na orientação dos cursos, bem como definem um conjunto delas, que serão consideradas as norteadoras de toda a composição curricular nos cursos de formação de professores. Isto é reforçado, no artigo 3º, ao estabelecer princípios norteadores para a formação de professores:

Art. 3º [...]

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que ele espera:

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL. MEC: CNE, 2002).

A noção de competências é “carro chefe” de vários artigos subsequentes da resolução. No artigo 4º, a noção de competência é enfatizada como necessária à concepção e ao desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Os artigos 5º e 6º estabelecem que todos os projetos pedagógicos devem seguir a lógica das competências. O artigo 7º determina que a organização institucional da formação dos professores deve estar a serviço do desenvolvimento das competências. O artigo 8º institui que as competências profissionais devem ser norte, também, no processo de avaliação dos cursos, enquanto o artigo 9º define que a autorização e o funcionamento dos cursos estão sob a égide dessa avaliação pautada pelas competências.

Ao colocar as competências como núcleo da formação, as diretrizes curriculares reforçam a atividade docente como um ofício predominantemente técnico, induzindo o professor a se tornar um consumidor de cursos, em busca de competências para se enquadrarem no mercado de trabalho da educação. O que reafirma a posição demarcada por Maués (2005b), de que a adoção da pedagogia das competências, na formação docente, tem

aproximado a escola da lógica do mercado, oferecendo uma formação que atende às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica; deve, então, formar um professor “[...] capaz de seguir a flexibilização do mercado, que seja polivalente e que tenha a sua subjetividade trabalhada para incorporar essa nova fase do capitalismo como algo normal e inevitável” (idem, p. 15).

A atividade de pesquisa aparece, no inciso III, do artigo 3º, da Resolução nº 001/2002: “a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção de conhecimento” (BRASIL. MEC: CNE 2002). A pesquisa é vista apenas na atividade docente, com foco no processo de ensino-aprendizagem, e não no processo de formação do professor, enquanto pesquisa que pode produzir novos conhecimentos. Impõe aos cursos de formação de professores o processo de ensino e aprendizagem como único objeto e foco de estudo a serem pesquisados pelos licenciados, futuros professores. Então, cabem as perguntas: que professor se quer formar? Para que e a serviço de quem?

Conforme resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, fica instituída a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Esta carga horária deve garantir a articulação entre teoria e prática e algumas dimensões comuns, previstas no artigo primeiro, a saber:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.
 - III – 1800 horas (mil e oitocentas) horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 - IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até no máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL. MEC: CNE, 2002a).

O lugar da prática educativa na formação do profissional da educação tem se constituído em um dos principais temas e desafios no debate sobre formação docente.

No âmbito das diretrizes curriculares para a formação de professores, a prática educativa tem sido colocada como componente curricular que deve nortear e se fazer presente ao longo de todo o curso. Neste sentido, ela deixa de ser entendida como um momento pontual e final do processo formativo, traduzida, basicamente, como atividade de estágio. Ao contrário, essa prática passa a ser pensada como um espaço de formação acadêmica e científica, ao longo do curso. Logo, esse lugar e o significado dado à prática educativa, na

formação do professor, vão além das visões utilitaristas, fragmentadas e reducionistas dessa prática, ultrapassam o pragmatismo e o praticismo.

Apesar dos entraves e lacunas, as diretrizes curriculares para a formação de professores desencadearam mudanças substanciais, no contexto das licenciaturas, estabelecendo uma nova configuração em relação à localização e à carga horária do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino, na organização geral dos diferentes currículos e projetos pedagógicos das licenciaturas. Anteriormente às diretrizes, salvo algumas experiências em algumas universidades, a prática de ensino e o estágio supervisionado eram ofertados no último ano do curso, o que contribuía para uma dicotomia e distanciamento entre a dimensão teórica e a prática da formação docente.

Superando esta visão dicotômica e ampliando as possibilidades de realização de estágio, nota-se, hoje, uma desafiadora tendência de pensar o estágio como atividade de pesquisa. Nesta concepção, o estágio integra todo o projeto curricular, é visto como um campo de conhecimento formativo dos futuros professores, bem como daqueles já estão atuando na profissão (PIETROBON, 2009; PIETROBON; ZEAGINSKI, 2009; UJIIE; HILLIG, 2009; PIMENTA; LIMA, 2008; SILVA; MIRANDA, 2008).

Vale registrar que, na CONAE, em abril de 2010, uma das propostas apresentadas pelos delegados foi a garantia dos estágios dos cursos de licenciatura, “proporcionando a articulação entre escolas públicas, como referência e as instituições formadoras de educadores/as com programas integrados envolvendo as redes escolares e as IES” (BRASIL, 2010, p. 88).

Valorizar e proporcionar a articulação dos conhecimentos construídos nas instituições formadoras de professores e nas escolas públicas contribui para pensar o estágio curricular como “[...] um espaço relevante e crucial para que a mobilização e construção de novos saberes sejam efetivadas” (PIETROBON, 2009, p. 27). Nesta perspectiva, os alunos-estagiários são orientados para a pesquisa e não para a reprodução de conceitos, práticas e metodologias estanques, prontas e acabadas. Assim sendo, são as demandas suscitadas pela realidade escolar, identificadas por um diagnóstico, é que nortearão o estágio. O estágio, então, é “[...] uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade” (MIRANDA, 2008, p. 16).

O estágio, como atividade de pesquisa, possibilita maior aproximação entre o aluno e a escola, entre a instituição formadora e a educação básica. Esta maneira de pensar o estágio possibilita adentrar a realidade educacional na qual estão inseridos a instituição formadora, o aluno-estagiário, o professor orientador do estágio e a escola *lócus* do estágio.

É outra configuração para o estágio, que amplia o seu significado, o que favorece a realização de trabalho de campo para busca de informações e problematizações de temas que podem vir a ser objeto de pesquisa, ensino e extensão, como dali podem emergir ações de intervenção na realidade. Nesta linha de raciocínio, a ideia é fomentar, no aluno-estagiário e na escola *lócus* do estágio, a postura de professor-pesquisador, profissional que seja capaz de problematizar o contexto no qual sua prática e trabalho docente se dão, levantando hipóteses, buscando referenciais teórico-metodológicos que iluminem, balizem e calcem o foco para o objeto em questão: a escola e sua totalidade.

A pesquisa no estágio⁴² pode ser caracterizada como uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor, que pode se tornar, também, uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola, na relação com os estagiários e suas instituições formadoras.

Colocar em prática essa concepção de estágio como articulador entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, não é tarefa fácil. É um desafio permanente a ser enfrentado pelo professor orientador de estágio, desafio a ser partilhado e construído, coletivamente, no interior do curso e da instituição formadora. Assim sendo, é necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido que gere atitude interativa e dialética com a realidade e o contexto em que vivemos.

Logo, é fundamental que se criem estratégias e métodos de intervenção que possibilitem a pesquisa como um princípio educativo. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem redimensionar não apenas a carga horária das disciplinas, conforme as exigências legais, mas, também, que propiciem atividades formativas que potencializem, nos alunos, futuros professores, práticas articuladoras nos diferentes contextos, embasadas em intervenções teóricas pela construção de conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim sendo, as práticas de ensino e o estágio supervisionado podem vir a se tornar espaços e momentos que promovam e provoquem, nos futuros professores, uma vivência em um universo de investigação.

Ressalta-se que o estágio, especificamente, no curso de Pedagogia, abrange, além das escolas de educação básica, as instituições educacionais não escolares. A Resolução CNE/CP Nº 1/2006 determina que aquele deve ser realizado, com o mínimo de 300 horas, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiências de exercício profissional, em

⁴² O movimento de valorização da pesquisa no estágio, no Brasil, tem suas origens, no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e de formação de professores, sobretudo a indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 46). Vale registrar que os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) contribuíram e contribuem muito nesta discussão.

ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimento e competências, nas diferentes áreas de atuação docente.

2.1.3.1 Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia

Segundo Aguiar *et al.* (2006), o movimento de discussão e elaboração das diretrizes de pedagogia tem um marco importante, em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades acadêmicas e movimentos sociais ligados à formação de professores.

Aguiar *et al.* (2006) apontam que o resultado desse processo foi a elaboração do documento Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação, em maio de 1999, onde permaneceu, por oito anos, aguardando definições e regulamentações.

Durante este período, os autores registram iniciativas do MEC que induziram o crescimento desordenado do ensino superior privado, cabendo destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de Pedagogia, principalmente, em instituições privadas, “[...] em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidade” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 825).

Nesse processo, ocorreram várias discussões, encontros e seminários, promovidos por movimentos sociais e acadêmicos ligados à formação docente, no sentido de garantir uma política de formação docente que atendessem aos anseios daqueles como, por exemplo, a reafirmação das universidades como *locus* privilegiado para a formação do profissional da educação, para atuação na educação básica e superior, tendo como perspectiva a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação e a superação da dicotomia entre a formação do pedagogo e demais licenciaturas.

Aguiar *et al.* (2006) afirmam que, em 1999, em decorrência desse processo de luta dos movimentos sociais e acadêmicos, a SESU/MEC instituiu o GT Licenciatura, composto por educadores da área e pela ANFOPE. Como resultado das reuniões da ANPEd e do Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, elaborou-se o Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, o qual, segundo os autores, foi engavetado pelo MEC e, anos mais tarde, foi enviado ao CNE. Este aprovou, em 2002, as Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, mas não atendeu na íntegra o Documento Norteador..., acima citado. Os

autores ponderam que, já naquele momento, a ANFOPE e a Comissão de Especialistas de Pedagogia da SESU/MEC apontavam a necessidade de tratar, “simultaneamente e de forma integrada, a formação de todos os profissionais da educação, licenciados e pedagogos.”; no entanto, registram que a recusa do MEC sempre esteve presente, nos debates e embates deste ponto, tanto que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia só foram instituídas, em 2006, quatro anos após a instituição das diretrizes para as demais licenciaturas, o que ocorrera, em 2002.

Aguiar *et al.* (2006) registram que as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia foram pautadas pelos pareceres CNE/CP nº 05/2005 e nº 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006. Os referidos documentos desencadearam novos debates e indicadores para a formação do profissional da educação, no curso de Pedagogia.

Logo, no que se refere, especificamente, ao curso de Pedagogia, que abarca, principalmente, a formação dos professores que atuam ou atuarão na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, e pontua a necessidade de formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 definiu princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados na formação dos futuros pedagogos (artigos 2º, 3º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12), bem como as aptidões (artigo 5º), aplicabilidade, abrangência, finalidade da formação a ser desenvolvida, no curso de Pedagogia, como podemos verificar no 4º artigo da resolução:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, da Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Diante do desafio colocado para a formação dos futuros pedagogos, a referida resolução registra a necessidade de articulação entre docência, gestão e produção do conhecimento educacional.

A docência, nas Diretrizes curriculares de Pedagogia, não se resume ao ato de ministrar aulas como podemos verificar, no artigo 2^a, § 1^o, da resolução:

Art. 2^o ...

[...]

§ 1^o 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. MEC: CNE, 2006).

O sentido da docência é ampliado porque, como afirmam Aguiar *et al.* (2006), este se articula com a ideia de trabalhos pedagógicos que podem ser desenvolvidos em espaços escolares e não escolares. Desta maneira, a docência é compreendida como processo pedagógico e ação educativa intencional. Nesta perspectiva, segundo os autores, o trabalho docente e a docência “[...] implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam” (idem, p. 830).

A perspectiva que se propõe ao curso de Pedagogia caminha no sentido de favorecer a compreensão da escola e de sua organização em um contexto sócio-político-econômico-cultural, bem como propiciar e incentivar a investigação na área educacional, em especial, na gestão da Educação em diversos contextos. Isso fica evidenciado, nos artigos 2^o, 3^o, 4^o, 5^o e 6^o, da Resolução 01/2006. A formação para gestão educacional, proposta nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, trouxe contribuições no sentido de romper com as habilitações que fragmentavam o curso, pois,

Nos debates sobre a formação do pedagogo vários estudos evidenciaram como a divisão do curso de pedagogia em habilitações, como preconizado no Parecer CFE/CP n. 262/1969, acabou por contribuir para que se instalassem, na organização dos processos de trabalho na escola e nos sistemas de ensino, modelos caracterizados pela divisão pormenorizada do trabalho educativo; pela dicotomização das funções de planejamento, concepção, controle e avaliação, de um lado e de outro, das funções de implementação, de realização do trabalho planejado; pela reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes, também, no contexto das práticas educativas (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 833).

No que se refere à produção de conhecimentos, concordo com Aguiar *et al.* (2006, p. 831), quando afirmam:

A pesquisa, a produção do conhecimento, no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte à pedagogia e a própria reflexão sobre a pedagogia como

ciência certamente deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão da educação.

A Resolução CNE nº 01/2006 reafirma a importância da formação do pedagogo para compreender a escola como uma organização complexa dentro, de um contexto sócio-histórico:

Art. 3º ...

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;

II – a pesquisa a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL. MEC: CNE, 2006).

Como se vê, a proposta para o curso de Pedagogia, para formar o profissional da educação, é ampliada. O que exige, segundo Aguiar *et al.* (2006), uma concepção de educação, escola, pedagogia, docência e licenciatura que compreenda as relações sócio-históricas desses elementos.

Segundo Aguiar *et al.* (2006) as Diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia indicam uma nova organização curricular, que se fundamenta nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Nesta perspectiva, a estrutura do curso foi pensada em três núcleos: núcleo de estudos básicos; núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos; e núcleo de estudos integrados. Os autores afirmam que a aprovação das diretrizes não extingue as polêmicas que acompanham as discussões sobre e a identidade do curso de Pedagogia e a investigação e a luta no campo da garantia de uma formação de qualidade.

2.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE 2007

Nesta seção buscaremos abordar a política de formação docente brasileira instituída a partir do ano de 2007 quando a CAPES passa a ser, também, reguladora das políticas de formação da educação básica e como marco de política de governo, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) implanta-se no país o Plano de Desenvolvimento da Educação o qual tem como pano de fundo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007) e não o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) o qual poderia ter sido assumido como política de Estado, inclusive derrubando os vetos o qual demonstramos em seção anterior. Neste sentido buscaremos compreender analisar o que se delineado para a política de formação docente no Brasil.

2.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado ao país, em 15 de março de 2007, e lançado, oficialmente, pelo MEC, em 24 de abril de 2007, contando com ampla divulgação na mídia televisionada, impressa e virtual. Segundo Saviani (2009), o PDE teve recepção favorável pela opinião pública, e o aspecto responsável por esta repercussão positiva teria sido que o plano se refere de forma incisiva à qualidade do ensino ministrado em todas as escolas brasileiras de educação básica.

A concepção de educação que está embutida no PDE é “[...] um processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (HADDAD, F., 2008, p. 5).

O PDE anuncia uma visão sistêmica de educação, no sentido de superar a visão fragmentada; implica, portanto “[...] reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (HADDAD, F, 2008, p. 7). E ainda, o PDE se sustenta em seis pilares: i) visão sistêmica de educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social.

Ao analisar o PDE, Saviani (2009) faz uma crítica ao termo que o designa – Plano – uma vez que, segundo o autor, seria adequado que se chamasse de “programa de ação”. Para justificar sua afirmativa, o autor indica pontos negativos e positivos. Quanto aos negativos, afirma:

[...] constata-se que, na verdade o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação. Assim sendo, o nome “plano” evoca, aí, mais alguma coisa como o Plano de Metas de Juscelino Kubistchek do que a idéia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico. Com certeza, trata-se de uma coincidência, mas não deixa de ser curioso observar que também o Plano de Metas de Juscelino se definiu pelo número 30, já que a meta 31, a construção de Brasília, foi definida como “meta síntese” (SAVIANI, 2009, p. 30).

No sentido positivo, Saviani (2009) aponta uma singularidade no PDE: “Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira”, o que se revela, segundo o autor, na criação de programas lançados no mesmo dia do PDE, a saber: “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”.

Assim sendo, segundo Saviani (2009), o PDE se sustenta em dois pilares – o técnico e o financeiro. O técnico, apoiado em dados estatísticos e em instrumentos de avaliação externa das escolas como, por exemplo, “Prova Brasil”, “Provinha Brasil” e IDEB. Vale ressaltar que é por este último que se pauta o monitoramento da implementação do PDE, no sentido de definir e redefinir metas, orientar e reorientar as ações, e avaliar os resultados. Do ponto de vista financeiro, segundo o autor, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB⁴³.

O Plano de Metas Compromisso todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) foi instituído no mesmo dia do lançamento do PDE e, com efeito, segundo Saviani (2009), se tornou o “[...] dispositivo legal que põe em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação”. Paralelamente, o governo direcionou outras normas complementares, no sentido de dar corpo ao Plano, como, por exemplo:

[...] reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Piso Nacional Profissional do Magistério (SAVIANI, 2009, p. 3).

Dada a interrelação dos dois Planos (PDE e Plano de Metas), estes serão tratados em uma mesma subseção, nesta tese, tendo em vista focar a análise sobre o que ambos propõem, em termos de política de formação docente.

Neste sentido, podemos evidenciar que a ênfase na formação de professores para melhoria da qualidade da educação é referendada pelo Ministro de Educação, Fernando Haddad, registrado, por exemplo, no documento intitulado *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*: “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]” (HADDAD, F, 2008, p. 8), e mais adiante, afirma que “[...] um dos pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (p. 9). Os direcionamentos desta ênfase na formação de professores podem ser vistos, também,

⁴³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende a toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor, desde janeiro de 2007, e se estenderá até 2020. Em cada Estado, o FUNDEB é composto por percentuais das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios. Também compõem o fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas (BRASIL, 2010).

em algumas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007:

Art. 2º [...]

I – Estabelecer como **foco a aprendizagem, apontando resultados** concretos a atingir;

II – **Alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;**

III – Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

[...]

XII – **Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;**

XIII – Implantar **plano de carreira, cargos e salários** para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação;**

XIV – **Valorizar o mérito do trabalhador da educação**, representando pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (BRASIL, 2007a. Grifos Nossos).

O plano enfatiza a aprendizagem, tendo em vista os resultados e não o processo de ensino-aprendizagem. Aponta a formação dos professores e a avaliação por mérito como pilares de valorização dos profissionais da educação. Percebe-se uma concepção reducionista de formação e avaliação. E é neste sentido que, nos termos do art. 8, do já mencionado decreto, o referido Plano vai reafirmar que uma de quatro ações será a “Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar” (BRASIL, 2007a).

Vale ressaltar que muitas das diretrizes pautam-se em orientações de alguns organismos internacionais; a título de exemplo, cito a orientação da OCDE para o processo de avaliação externa dos sistemas de ensino. Registra-se que, logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, em 2006, dois estudos foram realizados, em parceria com organismos internacionais (entre eles a OCDE), em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto. O objetivo central dos referidos estudos era

[...] identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE (HADDAD, F, 2008, p. 14).

Assim sendo, o processo de regulação da política de formação docente se materializa, também, pela via do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e institui, como indicador da qualidade da Educação Básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que será a ferramenta por meio da qual será verificado o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso de Todos pela Educação, configurando um dos eixos do

PDE. Vale registrar que o IDEB foi idealizado a partir de experiências da OCDE com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

No que se refere à política de formação docente, o PDE está diretamente envolvido com esta política. O MEC, em sua página eletrônica (acessada em maio de 2008), disponibiliza para pesquisa e download 41 ícones do PDE⁴⁴, dos quais enumero quatro que identifiquei como regulação para a política de formação docente são eles: Formação – UAB; Pro Docência; Iniciação à docência; e Nova Capes (Departamento da Educação Básica – DEB) tendo esta coordenação como uma das funções a condução do PARFOR.

2.2.1.1 Formação – UAB

O PDE pretende oferecer, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A UAB foi criada pelo Decreto nº 5.622/2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Atualmente, é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED), da CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC. O Programa tem como prioridade a capacitação de professores da Educação Básica e objetiva estimular a articulação e a integração de um sistema nacional de Educação Superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público aos municípios brasileiros. Para atingir este objetivo, a UAB promove cursos de graduação e especialização, na modalidade à distância⁴⁵. Outros parceiros importantes desse processo são os estados e os municípios, que oferecem a infraestrutura dos polos presenciais, onde os alunos assistem às aulas orientadas por tutores, estudam na biblioteca e têm acesso aos laboratórios de informática e técnicos.

⁴⁴ Segundo Saviani (2009, p. 1), o PDE se mostrou ambicioso, agregando, já na origem, trinta ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação; o MEC foi acrescentando novas ações, como se pode comprovar no *website* do Ministério – 41 ações. No entanto, observa que não só ele como outros autores assinalam que o número de ações, no *website*, às vezes sofre oscilações. A título de exemplo, cita que, em julho de 2008, eram 53 ações.

⁴⁵ As bases legais para a modalidade de educação a distância, no Brasil, foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no DOU, de 20 de dezembro de 2005 (que revogou o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n. 301, de 07 de abril de 1998). É importante registrar que a institucionalização da política de formação docente superior, pela via da Educação a Distância, se materializa a partir do Programa Pró-licenciatura e da criação da Universidade Aberta no Brasil (BLOG EAD, 2008).

O Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender as demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial (CAPES, 2011).

Em 2011, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Entre 2007 e 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. Ressalta-se que a UAB em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos pólos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, no sentido de atender a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 pólos (CAPES, 2011a). Percebe-se que embora a experiência da UAB seja recente, a adesão a essa modalidade de ensino se expandiu e, de forma acelerada, em todo o Brasil.

Para ofertar cursos à distância, cada município deve montar um polo presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui, ainda, o apoio de tutores, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país, que desenvolvem material didático e pedagógico, como informa o *website* da UAB.

Há um reconhecimento de que o sistema UAB tem seu valor quando rompe com os cursos de licenciatura de curta duração que se espalharam pelo país, mas Freitas (2007) evidencia o caráter prioritário dado à EaD, a partir do surgimento da UAB. A autora, ao analisar a política de formação docente, chama atenção para que, no interior dos programas de EaD, “[...] está posta a secundarização do conhecimento teórico, a negação dos fundamentos epistemológicos, a valorização da epistemologia da prática e da lógica das competências” (FREITAS, 2007, p. 1211), consolidando a desigualdade, na formação de professores, que se reproduz, ao longo da história da educação nesse país, revelado pela redução de investimento público na Educação, uma vez que o Estado é incapaz de promover o alargamento de uma educação superior presencial e qualificar a própria formação docente.

A esse respeito, assim se posiciona Freitas (2007, p. 1214):

As iniciativas de massificação por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição a concepção do educador de caráter sócio histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades a educação da infância e da juventude.

Sobre esta questão, a ANFOPE registra uma preocupação em relação à utilização indiscriminada da modalidade educação a distância, na formação dos profissionais da educação. A referida entidade tem reafirmado que os programas de educação a distância, para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela respectiva formação inicial, e, quanto ao uso de novas tecnologias de comunicação e informação, afirma:

A Educação à Distância necessita de uma estrutura básica consistente tecnologicamente, além de profissionais capazes de elaborar o material impresso ou eletrônico que chegará até os alunos. Assim, bibliotecas, computadores, salas de multimídias, diferentes *softwares* são algumas exigências fundamentais para cursos de EaD. Portanto, se bons, não baratos. Somado a isso, os tutores ou monitores devem ser professores que dominem a metodologia e os conteúdos para que estabeleçam uma mediação competente junto aos alunos (ANFOPE, 2002, p. 29).

Segundo a ANFOPE (2002), os cursos de formação, pela via da EaD, no Brasil, contrariam todos os requisitos citados e acabam por se configurar como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Pois a educação a distância, no Brasil, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. A ANFOPE manifesta, também, preocupação com a gravidade da situação da formação dos professores, principalmente, quanto ao grande número de professores leigos, o que tem levado o Ministério da Educação a propor ações articuladas com as secretarias de educação estaduais e municipais, no sentido de formar devidamente os professores leigos. No entanto, a Associação defende uma política que solidifique as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para que tenham condições de promover uma expansão qualificada do ensino superior.

Neste sentido, os educadores reunidos no 11º Encontro Anual da ANFOPE, em 2002, apontaram a necessidade de divulgar, acompanhar e avaliar as experiências em andamento nas diferentes IES e nos vários estados, criando espaços para o aprofundamento da temática, por entender que este é um campo extremamente complexo e que envolve novas concepções de ensino e aprendizagem (ANFOPE, 2002). E no 14º Encontro realizado em 2008, a entidade fez um balanço sobre a oferta dos cursos de formação de professores a distância reafirmando e indicando que alguns pontos devem ser considerados e analisados:

Definir melhor a dimensão e a concepção de tutoria dos programas de formação continuada a distância; buscar estabelecer uma cota adequada de educação presencial como forma de garantir a socialização e o trabalho coletivo dos professores; definir mais claramente o caráter de programa emergencial desses cursos, vinculando-os às regiões menos atendidas, bem como explicitar o papel das faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação na sua concepção, elaboração e desenvolvimento (ANFOPE, 2008b, p. 35).

Outra preocupação da ANFOPE é que os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada articulem as tecnologias educacionais como recursos midiáticos que garantam à autonomia do trabalho dos professores em relação aos saberes escolares, aos materiais didáticos e às modalidades de avaliação do desempenho do alunado, pois, “As novas linguagens são compreendidas como outras formas de trabalho material, e constituem um desafio para os professores” uma vez que a tecnologia é uma realidade na vida de todos, e que envolve concepções de ensino e aprendizagem (ANFOPE, 2004; 2008, p. 109). Neste sentido a entidade questiona a “excessiva mercantilização da modalidade a distância” e indica a necessidade de “[...] maior rigor nos mecanismos de autorização, acompanhamento e avaliação dos cursos, priorizando a oferta pública e gratuita da educação a distância”, segundo a entidade este rigor é necessário no sentido de “[...] deter a expansão exponencial da modalidade a distância em instituições que não demonstram qualidade em suas atividades formativas” (idem, 2004; 2008, p. 109).

2.2.1.2 Iniciação à docência

A CAPES, por meio do Departamento de Educação Básica, criou o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), destinado a alunos dos cursos de licenciaturas das universidades públicas, para desenvolver projetos de educação nas escolas de rede pública de Educação Básica.

Segundo informações do *website* da CAPES, o PIBID foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, e tem como objetivos:

Elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; [...] inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica; [...] proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino aprendizagem; [...] incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (CAPES, 2009, p. 01).

Estão aptas a serem proponentes desse Programa as instituições de Educação Superior das esferas federal e estadual que tenham cursos de licenciatura plena, legalmente constituídos e que estejam incluídos em “programas estratégicos do MEC como o ENADE⁴⁶,”

⁴⁶ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão

o REUNI⁴⁷ e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)⁴⁸, o ProLind⁴⁹, o ProCampo⁵⁰ e formação de professores para comunidades quilombolas⁵¹” (CAPES, 2009a, p. 01).

O PIBID tem um sistema de bolsas de estudos e pesquisa que se dá em cinco modalidades nas seguintes condições:

- a) coordenação institucional – permitida a concessão de uma bolsa por projeto para o coordenador institucional, no valor de R\$ 1,5 mil mensais. Para instituição que já possui projeto em editais anteriores do Pibid, será facultada a apresentação de novo coordenador institucional;
- b) coordenação de área – permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto apresentado, no valor de R\$ 1,4mil mensais. Para instituição que já possui subprojeto na mesma licenciatura em editais anteriores do Pibid, será facultada a apresentação de novo coordenador de área;
- c) coordenação de área de gestão de processos educacionais – permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional para o coordenador de área de gestão de processos educacionais, no valor de R\$ 1, 4 mil mensais;
- d) supervisão – permitida a concessão de uma bolsa para supervisor para até, o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por Supervisor, no valor de R\$ 765 mensais;
- e) iniciação à docência – para estudantes da licenciatura, no valor de R\$ 400 mensais (CAPES, 2009a, p. 01).

Vale registrar que o PIBID tem tido uma crescente adesão das instituições. No ano de 2009 foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010, entraram no Programa mais 31 IES comunitárias e municipais, e, em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos aprovados no PIBID. (CAPES, 2009).

matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal (MEC, 2011, p. 01).

⁴⁷ A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do REUNI. As ações prevêem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (BRASIL, 2011a, p. 01).

⁴⁸ A ser discutido em subseção posterior neste capítulo.

⁴⁹ O ProLind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Busca estimular o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (BRASIL, 2008, p. 01).

⁵⁰ O ProCampo apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2011b, p. 01).

⁵¹ Para elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades quilombolas, o Ministério da Educação oferece, anualmente, apoio financeiro aos sistemas de ensino. Os recursos são destinados para a formação continuada de professores para áreas remanescentes de quilombos, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático (MEC, 2011c, p. 01).

No plano das intenções, é louvável a proposta da “Nova CAPES” de elevar os índices de qualidade da educação básica e buscar maior aproximação da universidade com este nível de ensino, por meio do PIBID. No entanto, para se alcançar o sucesso destes objetivos o programa não pode ser visto apenas como um estágio acadêmico remunerado e datado, o que pode contribuir, mas não é suficiente para propiciar mudanças profundas e sólidas na formação docente. A política tem objetivos interessantes, principalmente se conseguir atingir um número considerável de alunos das Licenciaturas, mas, por ser uma política em andamento e recente ainda não é possível avaliar o impacto de mesma na formação docente.

2.2.1.3 PRODOCÊNCIA

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) foi implantado pela Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC), em 2006, com 26 projetos aprovados. Foi reeditado, em 2007, com 47 projetos aprovados e, a partir de 2008, passou a ser responsabilidade da Diretoria da Educação Básica Presencial da CAPES, tendo a finalidade de

Selecionar propostas que contemplem um conjunto de atividades relevantes para formação e para o exercício profissional dos futuros docentes e que fortaleçam a formação do professor, tendo o trabalho pedagógico como princípio articulador da unidade entre teoria e prática na formação e atuação do educador (CAPES, 2009c, p. 01).

Destinado a consolidar os cursos de licenciatura e melhorar a qualidade da formação docente, o PRODOCÊNCIA foi uma das primeiras ações da Diretoria da Educação Básica Presencial, quando a CAPES divulga o Edital 002/2008, do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Esse Programa tem como objetivo elevar a qualidade da graduação, visando melhorar o ensino nos cursos de licenciaturas e a formação docente.

O último edital do PRODOCÊNCIA foi o 028/2010 que buscou selecionar propostas que contemplassem novas formas de gestão institucional; desenvolvessem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador; apresentassem projetos de cooperação entre unidades acadêmicas que elevem a qualidade da formação dos futuros docentes; integrassem a educação superior com a educação básica; bem como, orientassem a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2011b, p. 01).

No que se refere ao PRODOCÊNCIA, Freitas (2007) avalia que o PDE não trata da formação de professores nas licenciaturas e pedagogia como política global. Aborda, apenas, aspectos isolados, como o Pró-docência e a Bolsa de Incentivo à Docência, ações focalizadas

e não de caráter universal, com poucos recursos orçamentários, se compararmos com outros programas do âmbito do MEC, como por exemplo, citado pela autora, um programa que, em parceria com o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), que destinará R\$75 milhões para apoiar a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia para o enriquecimento curricular e o aprimoramento da prática docente, para incentivar produções nas áreas das ciências e tecnologias, voltadas para o ensino médio.

2.2.1.4 Nova CAPES

A Lei 11.502/07, de 11 de julho de 2007, reorganiza a CAPES com o intuito de torná-la agência reguladora da formação docente. Nesta perspectiva, a CAPES, segundo a ANFOPE (2008), assumiu novas atribuições:

- Dispor sobre os requisitos, condições de participação e critérios de seleção de projetos a serem apoiados.
- Obedecer nos programas e ações de formação de docentes aos objetivos e princípios que orientam o Sistema Nacional de Formação de Docentes;
- Desenvolver anualmente, especialmente junto aos estudantes do ensino médio, programas de incentivo ao ingresso nos cursos de licenciatura;
- Desenvolver junto aos licenciados e em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, programas de incentivo ao ingresso na carreira docente (ANFOPE, 2008a, s/p).

Para elaborar as políticas e discutir as diretrizes sobre a formação de professores, foi criado, na estrutura da CAPES, o Departamento de Educação Básica – Presencial e a Distância e o Comitê Técnico-Científico da Educação Básica, conforme podemos visualizar no organograma a seguir:

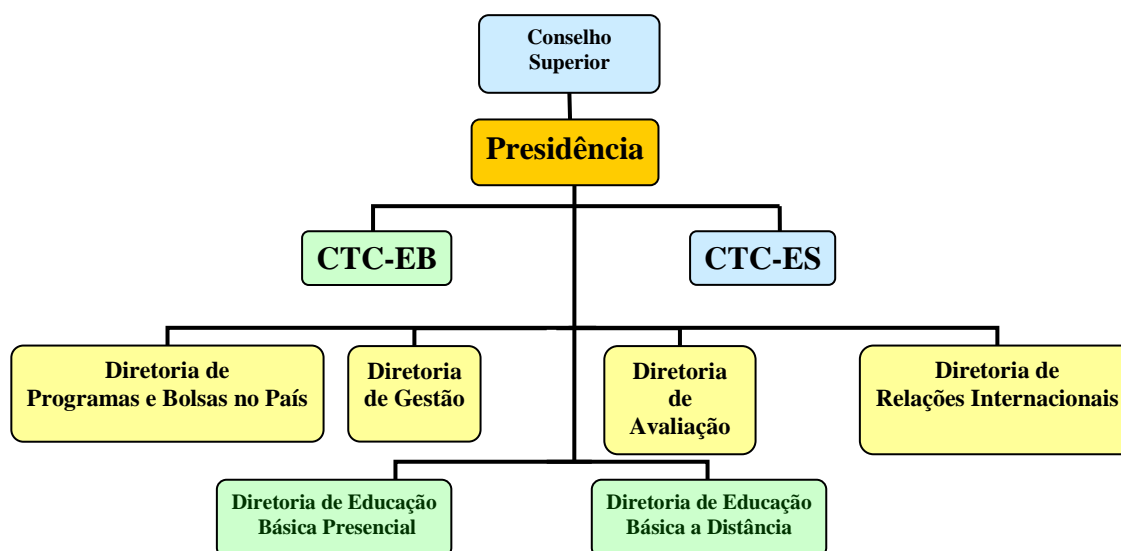


Figura 2 - Organograma da CAPES

Fonte: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/organograma>>. Acesso em: 24 ago.2010.

O Conselho Técnico Científico da Educação Básica tem as seguintes competências:

Art. 14. Ao Conselho Técnico-Científico da Educação Básica compete: I - assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e a construção de um sistema nacional de formação de professores; II - assistir às Diretorias de Educação Básica Presencial e de Educação a Distância no que diz respeito à consolidação do regime de colaboração entre todos os níveis de governo; III - discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço; IV - fixar parâmetros para avaliação da demanda por profissionais do magistério da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de pólos municipais de apoio presencial; V - acompanhar a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior nos processos de avaliação conduzidos pelo INEP; VI - manifestar-se nos processos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, previamente à decisão da Secretaria competente; VII - colaborar na elaboração de propostas, relativas à formação inicial e continuada de profissionais de magistério da educação básica, para subsidiar o Plano Nacional de Educação; VIII - opinar sobre a programação anual da CAPES, na área específica da Educação Básica; IX - opinar sobre critérios e procedimentos para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação e conteúdo curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica; X - estabelecer parâmetros mediante os quais serão avaliados os programas de fomento e os cursos que receberem recursos financeiros da CAPES; XI - propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES na sua área de atuação; XII - opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da CAPES; e XIII - eleger seu representante no Conselho Superior (CAPES, 2007b).

Maués (2009a) avalia que as funções do CTC-EB reforçam o papel da CAPES como agência reguladora, a qual deverá discutir as diretrizes da formação, fixar os parâmetros para a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, manifestar-se nos processos de reconhecimentos e renovação dos cursos relacionados à formação, subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Formação e opinar sobre os estudos e pesquisas relativos aos conteúdos curriculares dos cursos.

O Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 (a ser discutido na próxima subseção), instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior, a formação inicial e continuada de professores. O Plano tem como objetivo central a garantia de que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em pleno exercício da profissão. Os tipos de cursos oferecidos são:

- I. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
- II. Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e
- III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica (CAPES, 2011a, p. 01).

O PARFOR possui um sistema, criado pelo MEC/CAPES. Trata-se de um ambiente virtual chamado Plataforma Freire, que recebe o cadastro e pré-inscrições de professores nos cursos do PARFOR (formação inicial e continuada). Ao fazer a pré-inscrição, fica cadastrado no referido sistema o currículo do inscrito, o qual deverá ser atualizado, sempre que necessário, na Plataforma. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão, na Plataforma Freire, um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos (BRASIL: MEC, 2009c).

São oferecidos cursos gratuitos, nas modalidades presencial e a distância, em municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de Educação Superior, das quais 48 são federais e 28 são estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias (BRASIL: MEC, 2009c).

2.2.1.5 Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009: a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como disciplinou a atuação da CAPES, tornando-a fomentadora de programas de formação inicial e continuada. Foi instituído, então, um Sistema Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério.

A proposta do Sistema é articular universidades federais e estaduais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) para organizar a formação inicial – cursos de pedagogia e licenciaturas – de professores da rede pública de Educação Básica, em todas as modalidades, ou seja, tanto nos cursos presenciais quanto nos à distância. A formação continuada desses profissionais, também, está incluída nos objetivos do sistema.

O Sistema parte do pressuposto de que a "formação de qualidade está nas universidades públicas" e, por isso, a preocupação em dar qualidade à formação do docente. Segundo o MEC, o sistema pretende “**estimular o ingresso e a permanência na carreira do magistério**, aumentar o número de professores com formação superior em instituição pública e equalizar as oportunidades de formação em todo o país”. (grifos nossos). As principais metas são aproximar os cursos de formação de professores da realidade escolar – ou do “chão da escola” – e aumentar o número de docentes formados por instituições públicas de educação

superior. Com previsão de investimento de mais de R\$1 bilhão, até 2014, a estimativa é que o Programa forme cem mil professores por ano (HADDAD, F., 2008).

Esse Programa prevê um sistema integrando União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Para gerenciamento do PARFOR foram instituídos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente os quais devem ser instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, sendo que os mesmos deverão ter a seguinte composição:

Art. 4º

[...]

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009).

Esses fóruns serão responsáveis por elaborar planos estratégicos - com metas quantitativas (aumento do percentual de professores formados por universidades públicas) e qualitativas (adequação dos currículos às necessidades da escola). Posteriormente, os planos estratégicos serão analisados pelo MEC. Segundo este, serão concedidas bolsas de estudos aos professores-alunos e de pesquisas e haverá apoio financeiro a Estados, Distrito Federal, Municípios e instituições de Educação Superior públicas para implementação dos programas, projetos e cursos de formação.

No artigo 2º, do referido decreto, vamos ter 12 princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre os quais chamamos atenção para o constante do inciso V “[...] a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2009).

Nos termos deste princípio, os fundamentos da formação se aproximam daqueles que têm sido debatidos e defendidos nos movimentos sociais e acadêmicos em prol da qualidade da formação docente. Tal princípio carrega em si o desafio de garantir o tripé ensino-pesquisa-extensão, balizado pela relação entre teoria e prática. Desafio antigo e muito almejado pelos movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação.

No sentido de normatizar a Política Nacional de Formação, o MEC exarou a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. A referida portaria regulamenta dispositivos do Decreto 6.755/2009 e dá encaminhamentos, no sentido de reafirmar a CAPES como reguladora da política de formação, tanto inicial quanto continuada, dos docentes da educação básica, reforçando seus programas de formação, como PIBID, PRODOCÊNCIA e UAB.

O plano de formação se desenvolverá, nas modalidades presencial e à distância, e o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas, devendo o estágio supervisionado ter 400 horas. Os cursos de segunda licenciatura têm carga horária de 800 horas, para cursos na mesma área de atuação, ou 1.200 horas, para cursos fora da área de atuação (BRASIL. MEC: CNE, 2009).

Em relação ao plano, os movimentos sociais já vêm se posicionando, de forma cautelosa e crítica. A título de exemplo, em reunião regional da ANFOPE, no mês de setembro de 2008⁵², ficaram registrados, nos debates, os pronunciamentos realizados pela professora Iria Brzezinski (presidente da referida Associação), bem como pela professora Helena de Freitas (então representante da CAPES e ex-presidente da ANFOPE), relativos a alguns desafios do Plano, como, em especial, a elaboração de formas de defender a organização de um sistema de formação de profissionais da educação com as seguintes garantias:

- Que seja articulado a uma política global de valorização desses profissionais;
- Que tenha como princípio que a formação inicial seja sempre presencial realizada na Universidade;
- Que garanta uma base comum nacional de formação⁵³, que confira certa identidade aos profissionais da educação, assumindo a docência como princípio basilar dessa identidade;
- Que tenha como meta a articulação entre a formação e a valorização do profissional da educação, garantida por mecanismos adequados de formação inicial e contínua, de melhoria das condições de trabalho, de uma carreira do magistério estimulante e de salários dignos.

⁵² Reunião da ANFOPE, Regional Norte. Belém, 21 e 22 de setembro de 2008.

⁵³ A ANFOPE reafirma em todos os seus encontros nacionais a defesa de uma formação de qualidade, inicial e continuada, dos profissionais da educação e a sua valorização como elementos indissociáveis. Um dos princípios que se destacam nesta assertiva é a proposta da Base Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, tendo em vista algumas diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e licenciatura: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social do profissional da educação; gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2010).

Os desafios estão postos e o PARFOR segue sendo implantado em toda a Federação. A ANFOPE tem feito o acompanhamento dessa implantação por meio de participação nos Fóruns Permanentes de Apoio a Formação nos Estados. Futuramente estudos e pesquisas mais detalhadas deste programa virão à tona nos movimentos sociais e acadêmicos.

2.2.1.6 A Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente

Não poderíamos fechar a discussão das atuais políticas de formação sem tocarmos na Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente.

Vale registrar que dia 10 de julho de 2007 iniciou a tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei n.º 403/2007, que visa instituir o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). A justificativa do referido Projeto de Lei (PL) pautou-se no fato de que o sistema nacional não avaliava os professores diretamente. Então o “exame” avaliaria, ou melhor, mediria o desempenho dos professores da educação básica no que se refere às suas habilidades pedagógicas e aos seus conhecimentos gerais. O quarto artigo do PL definia que deveriam passar por avaliação em anos sucessivos: a) professores da educação infantil; b) professores dos anos iniciais do ensino fundamental; c) professores dos anos finais do ensino fundamental; d) os professores do ensino médio; e) professores da educação de jovens e adultos e da educação especial (BRASIL, 2007).

No ano de 2009, mais precisamente, 25 de agosto, o PL citado, ao ser analisado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, recebeu algumas emendas as quais propõem que o ENAMEB fosse facultativo, gratuito e realizado também para rede ensino privado; sendo que os resultados do mesmo poderiam ser utilizados pelos sistemas de ensino como parte de programas de avaliação do sistema e como critério de progressão na carreira profissional do professor. (BRASIL, 2007). Importante registrar que a Portaria Normativa n. 6, de 28 de maio de 2009 do MEC instituiu o “Exame Nacional de Admissão de Docentes”.

Em 2010, mais precisamente, 21 de maio, é baixada a Portaria Normativa n. 14 que institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Quatro meses depois o MEC cria no âmbito do INEP, por meio da Portaria n. 1.103, de 1º de setembro de 2010 o “Comitê de Governança do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, o qual várias entidades como a ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES e FORUNDIR sugerem que este esteja ligado diretamente ao MEC e não ao INEP, não tendo, contudo sua proposta acatada.

Vários debates foram travados em torno da Portaria Normativa n.º14. Importante registrar que entidades acadêmico-científicas e movimentos sociais da área de educação

dentre as quais destacamos: ANPAE, ANPEd, CEDES, ANFOPE e FORUNDIR identificaram aspectos conflitantes em relação à concepção do “exame” e aos fundamentos políticos pedagógicos do mesmo, principalmente, no que se refere à valorização dos professores. Em junho de 2010 estas entidades tiveram audiência com o Ministro da Educação solicitando a revogação da portaria, alegando principalmente, que o referido “exame” contribuiria para gerar o *ranqueamento* das escolas e sistemas de ensino, bem como o estreitamento da visão curricular da formação pautado apenas na avaliação. As entidades defenderam e defendem que o ingresso na carreira docente deva ser por meio de concurso público conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

Em outubro de 2010 realizou-se uma reunião entre as cinco entidades já citadas e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e CNTE. Tais entidades chegaram a um acordo em relação a alguns pontos:

- 1) posição contrária ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, já que poderia resultar em certificação;
- 2) posição favorável à constituição de um sistema de provas de concurso, voluntário para os professores;
- 3) sugestão de que tal sistema de provas se elaborasse com base na adesão dos municípios e dos estados;
- 4) proposta de recomposição do Comitê de Governança em direta vinculação ao MEC;
- 5) compromisso com a discussão e a possível reelaboração das matrizes de referência das provas, por parte das entidades envolvidas (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 01).

Ao iniciar o ano de 2011 deu-se continuidade aos debates e em março de 2011, o MEC publicou a “Portaria Normativa nº3, de 2 de março de 2011”, revogando a anterior (Portaria Normativa n. 14, de 21 de maio de 2010). Nesta última alguns pontos negociados com as entidades foram incorporados, entre os quais a mudança do caráter do processo, que passou de “Exame” para “Prova de Concurso”. Em seguida o MEC tornou público documento “Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Proposta Inicial para Análise e Discussão”.

Em 26 e 27 de maio de 2011 a ANPEd, CEDES, ANPAE, ANFOPE, FORUMDIR e CNTE reuniram-se em um seminário para discutir a Matriz de Referência. Os debates do seminário resultaram em um documento das referidas entidades explicitando a posição sobre a Matriz de Referência.

- a) Destacou-se a importância da realização de concursos públicos para ingresso na carreira docente, nos termos do art. 206 da Constituição Federal de 1988. [...]

b) Alertou-se para o papel indutor que uma prova dessa natureza poderia vir a ter em relação ao currículo de formação desses profissionais. Essa indução, quase sempre de caráter linear, afrontaria a noção de autonomia universitária na definição de seus projetos de formação e diminuiria a importância dos conteúdos não abordados na prova, determinando, assim, o que seria ou não importante na formação docente. Tal evidência leva as entidades a enfatizar a necessidade de que a Matriz de Referência incorpore proposições político-pedagógicas resultantes das lutas históricas em defesa da formação e valorização dos profissionais da educação.

c) Insistiu-se na necessidade de se articular a Matriz às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

d) Reforçou-se a importância de evitar que a prova assuma um caráter avaliativo dos cursos de formação de professores de maneira equivocada e que se antecipe à política nacional de avaliação do ensino superior. Ressaltou-se ainda que deve ser resguardado o sigilo das Instituições de Educação Superior (IES) formadoras, para não caracterizar um sistema classificatório de instituições por meio dos resultados obtidos pelos seus egressos e ingressantes na carreira docente da Educação Básica.

e) Destacou-se que a prova não pode transformar-se em uma corrida pelos melhores empregos, contribuindo para que a profissão docente, que deve ser baseada na responsabilidade social, seja vista como mercadoria, com “valor” no mercado. Essa seria uma possibilidade com consequências desastrosas para o desenvolvimento escolar com justiça social e para a devida apropriação do conhecimento por aqueles que dele mais necessitam. Tais questões sinalizam para a cautela na publicização dos resultados e para a necessidade de que seja resguardado, também, o sigilo individual do candidato.

f) Propôs-se que, para a efetivação dos termos de adesão dos estados e municípios à prova nacional de concurso, exija-se o atendimento aos preceitos já estabelecidos pela política nacional de valorização profissional dos docentes, entre os quais: implantação de plano de carreira do magistério, garantindo o piso salarial nacional; estabelecimento de programa de acolhimento e acompanhamento dos novos professores no início da carreira docente; existência de política de formação continuada e apoio ao trabalho docente.

g) Assegurar junto aos entes federados (municípios, estados e Distrito Federal) que venham a aderir à proposta, que complementem seus concursos, incluindo nos editais outras etapas que atendam às temáticas e aos processos de interesse local ou regional (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 02-04).

As referidas entidades apontam que a Prova pode ser uma contribuição para a melhoria da educação pública brasileira desde que a organização desta se baseie em alguns pontos:

- 1) A compreensão do que seja uma escola pública de qualidade, considerados os condicionantes sociais que a determinam.
- 2) Uma concepção docente vinculada a tal compreensão.
- 3) O entendimento de que os conhecimentos da área, adquiridos no curso superior, constituem o substrato que dará condições de desenvolvimento das competências exigidas para o ingresso na carreira e a consequente atuação profissional (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 04).

As referidas entidades deixam claro que consideram limitadas as visões de qualidade em educação que priorizam desempenho satisfatório em:

Exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; emprego de tecnologias avançadas com fim em si mesmas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de

gerenciar sistemas e instituições educacionais sob a ótica empresarial; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico que restrinjam a atuação dos profissionais da educação (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 04-05).

O documento tece também considerações sobre o conceito de docência pautando-se na Resolução/CP nº 01/2006, art. 2º, parágrafo 1º,

§ 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.

Nesta perspectiva as entidades sugerem que o profissional que vai atuar na Educação Básica deva ter as seguintes características:

- Formação em nível superior: curso de Licenciatura.
- No caso do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, curso de Pedagogia ou Normal Superior.
- Domínio dos conhecimentos necessários para a compreensão da educação e da escola, sua função social, em seu contexto histórico, cultural, social, político, econômico, ético e estético.
- Domínio dos conhecimentos de diferentes áreas e campos disciplinares que estruturam o currículo escolar, tanto na sua dimensão científica quanto na sua dimensão pedagógica.
- Compreensão do trabalho educativo escolar e de sua significação histórica, em seus aspectos organizacionais, políticos, didáticos e curriculares.
- Compreensão dos sujeitos da educação – crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas dimensões sócio-histórica, psíquica, afetiva, cognitiva e motora.
- Compreensão do professor como profissional da educação, protagonista e mediador do processo de ensino-aprendizagem, que na construção de seu trabalho dialoga e interage com a comunidade intra e extraescolar.
- Compreensão das relações sociais e educativas, dentro e fora da escola, marcadas pela diversidade e pluralidade (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 08-09).

As entidades defendem ainda a *base comum nacional* para os programas e cursos de formação de profissionais da educação orientando-se pelos seguintes princípios:

- a) a docência é a base de identidade da formação de todo profissional da educação;
- b) esse profissional deve ter uma sólida formação teórica;
- c) sua profissionalização e desenvolvimento profissional são concebidos de modo a articular formação inicial e formação continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades;
- d) sua formação e o exercício profissional devem ser orientados por:
 - articulação entre teoria e prática;
 - trabalho coletivo e interdisciplinar;
 - gestão democrática;
 - desenvolvimento da pesquisa;
 - compreensão do ato pedagógico que se realiza tanto na instituição escolar de Educação Básica quanto nos espaços extraescolares (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 09-10).

Assim sendo as referidas entidades entendem que uma Prova de Ingresso deva centralizar-se no domínio dos conhecimentos desse professor. Tal domínio deve se pautar em dois grandes blocos: o dos conhecimentos didático-pedagógicos e o dos conhecimentos disciplinares os quais devem se ancorar em objetos de conhecimento, tais como: fundamentos da educação; políticas educacionais; organização e gestão do trabalho pedagógico; e aqueles das áreas do conhecimento e do seu ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos (EJA) e nas demais modalidades de escolarização (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 9-10).

Ao final do documento as entidades propõem que o MEC/Inep/Dired tornem público o detalhamento dos objetos de conhecimento dos docentes, na medida em que “[...] tal publicidade potencializa uma compreensão mais alargada sobre o que se espera dos futuros professores, bem como o que representa esse conjunto de objetos de conhecimento para os próprios elaboradores”. Ressaltam também que as etapas e modalidades de ensino para as quais essa prova se propõe “[...] estejam explicitadas tanto nos objetos de conhecimento como nos documentos referenciais da prova (editais para seleção de elaboradores de itens; editais de inscrição dos candidatos; entre outros)” (ANFOPE, ANPAE; ANPEd; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011, p. 13).

Diante do contexto nos posicionamos com cautela no sentido de que a Prova pode reforçar os *rankings*, a “cultura dos resultados” e o “estreitamento da visão curricular da formação pela avaliação” em detrimento da melhoria da educação bem como da valorização dos profissionais da educação. A Prova poderá institucionalizar um rebaixamento da formação inicial docente reforçando os aspectos meramente instrumentais, bem como, forçar um alinhamento das instituições formadoras à matriz de referência da Prova. Outro aspecto que se pode inferir é a possibilidade de mercantilização da formação por meio da produção de um mercado de “kits” sobre formação de professores, criação de cursinhos preparatórios para realização da referida Prova, dentre outros.

A Prova se mostra muito mais vinculada à definição das matrizes curriculares da formação de professores do que à seleção e ingresso à carreira como previsto. Ao que tudo indica esta não assegurará o preenchimento das vagas no país, em virtude das condições de trabalho, dos baixos salários e da ausência de uma carreira atrativa. Talvez um caminho possível seria a criação de um Sistema Nacional de Educação, que contemple um programa global de formação e valorização docente que envolva formação inicial e continuada, bem como a valorização profissional por meio de planos de cargos e salários dignos e condições adequadas de trabalho.

2.2.1.7 O projeto de Lei 8.035/2010 do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

O Projeto de Lei 8.035/2010 começou a tramitar na Câmara dos Deputados no ano de 2010 e foi encaminhado pelo poder executivo ao Congresso Nacional em meados do mês de dezembro do mesmo ano em concordância com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009⁵⁴. O documento encaminhado ao Congresso Nacional é composto de 12 artigos, contendo um anexo no qual são arroladas 20 metas e cerca de 160 estratégias. No artigo segundo são traçadas dez diretrizes do plano sendo que a IX refere-se à “Valorização dos profissionais da educação”.

As metas 15 e 16 do Projeto de Lei (PL) indicam propostas diretamente para a política de formação docente. A meta 15 vai propor a garantia, em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios que “[...] todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” sendo que, metade destes deva ter pós-graduação, conforme ressaltada na meta 16: “Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2010e).

A formação docente, inicial e continuada, no PL, aparece como estratégia para alcançar o sucesso de várias metas, como exemplo: meta 1, estratégia 1.5, o qual visa fomentar a formação dos profissionais do magistério para a educação infantil; meta 2, estratégias 2.5 e 2.6, estas estratégias estabelecem a continuação do programa nacional de formação de professores, sendo a primeira de educação do campo, com atenção especial as classes multisseriadas e a segunda, de formação de pessoal especializado para a educação indígena; meta 3, estratégia 3.1, visa a institucionalização de programa nacional para a diversificação curricular do ensino médio, tendo, dentro das ações para a mesma, a formação continuada dos professores; meta 4, estratégia 4.2, que pretende fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais; meta 6, estratégia 6.2, aponta a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (entendemos que os professores estão inclusos aqui); meta 7, estratégia 7.1, indica formalização e execução de planos de ações articuladas, que venham as

⁵⁴ Art. 4º O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...].

cumprir às metas e índices de qualidade estabelecidos para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, tendo a formação de professores com um dos focos; meta 10, estratégia 10.5, a qual estabelece o fomento da formação continuada de professores das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional;

Na educação superior a formação continuada aparece no PL como pilar para concretização das metas como exemplo na meta 12 (Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior) estratégias 12.4, 12.13, 12.14, em que estabelecem prioridade na oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas, como as populações do campo e indígena e inovação tecnológica; Ressalta-se, também, a meta 13, estratégia 13.4, a qual visa a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento de avaliação aprovado pela CONAE, “[...] de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática” (BRASIL, 2010e).

Como se pode perceber fica implícito que o professor, a sua formação e o seu trabalho constituem três pilares centrais de sustentação e materialidade das metas do projeto de lei do plano, reforçando a ênfase e a centralidade dada a este pelas políticas educacionais nas últimas décadas.

No ano de 2011 registram-se vários debates em torno do referido projeto de lei. Os movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação, dentre eles Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, CNTE, ANPEd, e CEDES, reivindicam por meio de documentos e sugestões de emendas uma política de Estado que garanta a formação e valorização dos profissionais de educação. Uma das críticas feitas ao PL é o fato deste não ter considerado as discussões e encaminhamentos da CONAE, bem como a falta de um diagnóstico, por níveis, etapas e modalidades, de objetivos, de indicadores que visem acompanhar as metas bem como análise geral da atual política educacional do país.

O balanço feito durante a CONAE, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, é desafiador. A CONAE foi um espaço de discussão sobre os rumos que o país deveria tomar, em todos os níveis de ensino, e, dessa Conferência, saíram as diretrizes que deveriam dar origem ao PNE de 2011, documento que organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes (2011-2020). O documento final da CONAE, como os documentos que anteriormente orientavam as conferências estaduais e municipais, apresenta

seis eixos⁵⁵ de atuação que nesta seção interessa-nos tocar no eixo IV, a propósito do qual se lê:

A formação e valorização dos/das profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar as soluções emergenciais tais como: Cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional (BRASIL, 2010d, p. 80. Grifos do original).

Dar conta do que propõe este eixo se faz necessário romper com a concepção de formação reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas, concebendo a educação a distância para uso apenas emergencial e, colocando em prática as propostas já indicadas, no PNE decênio 2001-2010, e reafirmadas na CONAE. Para que isto aconteça movimentos sociais e acadêmicos têm travado debates que culminaram em documentos os quais foram encaminhados ao Congresso Nacional no sentido de tornar pontos relevantes da luta desses movimentos em debates no Congresso e emendas que possam retratar o que não foi considerado pelo projeto de lei em trâmite.

Sobre a política de formação docente como citado anteriormente vamos ter no Projeto de Lei apenas duas metas que tratam diretamente desta questão: as metas 15 e 16. Em relação à meta 15 a CNTE (2011) propõe uma emenda aditiva no sentido de criar uma estratégia que vise garantir a oferta gratuita e preferencialmente pública dos cursos de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, devendo, em caso de primeira habilitação de professores, serem as mesmas oferecidas na forma presencial. A ANPEd (2011, p. 75-76) propõe, também, emenda modificativa no sentido de que seja garantido que as Licenciaturas sejam oferecidas “[...] preferencialmente em cursos presenciais, na área de conhecimento em que atuam até o final da década.” Deixando o indicativo de que se deve priorizar a formação presencial para as Licenciaturas. O que reforça indicativos da ANFOPE (2002) que a modalidade de Educação à Distância deve ser mais utilizada na formação continuada de professores e não na formação inicial. Em relação a esta meta, o deputado Ivan Valente (2011) propõe que até o quinto ano de vigência desta lei pelo menos 80% dos professores já tenham alcançado esse patamar (formação específica de nível superior na área de atuação).

⁵⁵ Os seis eixos são: I) Papel do Estado na garantia do direito à Educação de qualidade- organização e regulação da Educação nacional; II) Qualidade da Educação, gestão democrática e avaliação; III) Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV) Formação e valorização dos/das profissionais da Educação; V) Financiamento da Educação e VI) Justiça social, Educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Importante registrar que as metas 17 e 18 refere-se especificamente à Valorização do Magistério Público. Tais metas têm relação direta com a formação e o trabalho docente e a concretização destas se constituem em um desafio de fazer justiça aos profissionais do magistério. Com a justificativa de assegurar maior organicidade na questão da “Valorização do Magistério Público” no PNE a ANPEd (2011, p. 79-80) sugere fusão das metas 17 e 18. Com a seguinte emenda substitutiva:

Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de igualar o rendimento médio do profissional do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, por meio de permanente aumento real do poder de compra do piso salarial profissional nacional da categoria e sua vinculação aos planos de carreira de Estados, Distrito Federal e Municípios, assim como criar condições para a regulamentação do piso salarial e da carreira profissional aos demais trabalhadores da educação, com base no artigo 206, incisos V, VIII e parágrafo único da Constituição Federal.

Aguiar (2011) analisa que para a concretização destas metas implica em aumento significativo do investimento público na área da educação, que como era proposto no documento final da CONAE a utilização de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, mas que no PL esta porcentagem é reduzida a 7% (meta 20), lembrando que no PNE anterior foi proposto pelo Congresso Nacional 7% do PIB⁵⁶ para a educação nacional, sendo que este foi vetado pelo presidente da república no período. Portanto, este será mais um objeto de discussão entre os movimentos sociais e entidades voltadas para a formação e valorização dos profissionais da educação no qual defendem um plano nacional de educação que venha a instituir um sistema nacional de educação e que a política de formação e valorização dos profissionais da educação deva ser de Estado.

Vale registrar que tais propostas que constam no PNE de 2001 e CONAE de 2010 não foram implantadas pelos governos federais que dirigiram o país no período, estão, novamente, no rol de metas para o próximo PNE (2011-2020). Esperamos, portanto, que não sejam mais dez longos anos de espera para seu cumprimento.

O Projeto de Lei 8.035 que visa a aprovação do PNE 2011-2020 ainda percorrerá um longo caminho de tramitação e aprovação no Congresso Nacional. A Comissão Especial destinada a emitir o parecer ao referido Projeto de Lei recebeu duas mil e novecentas e quinze proposta de emendas (2.915). A Comissão fez avaliação e apresentou um relatório sobre as mesmas em dezembro de 2011. No que se refere às metas referentes à formação e valorização foram apresentadas 334 emendas. Sendo 153 emendas para a meta 15; 61 para meta 16; 56

⁵⁶ Os movimentos sociais que, por meio dos CONED, construíram o Plano Nacional da Sociedade Brasileira indicaram que deveria ser aplicado 10% do PIB para a educação.

para a meta 17 e 64 para a meta 18. A discussão do relatório, bem como a aprovação final do PNE ficaram para o ano de 2012.

São inúmeros os desafios para a configuração, assim como para materialização, de um Plano Nacional de Educação que conduza para uma educação pública, de qualidade, gratuita, laica e democrática assim como preconizam os movimentos sociais e acadêmicos. Acreditamos que parte desse caminho encontra-se na questão da formação e valorização dos profissionais da educação. Desde a questão da implementação de um piso salarial nacional profissional para o magistério, (conflito que a justiça ainda não resolveu totalmente como mencionado anteriormente), a constituição de plano de carreira, o qual ainda em alguns estados e municípios não foram implementados, formação inicial e continuada de qualidade e a garantia de condições adequadas de trabalho.

Faz-se necessário um movimento de luta que garanta uma concepção de formação docente pautada pelo desenvolvimento da sólida formação teórica e interdisciplinar em Educação, quanto pelas áreas específicas e científicas, bem como pela unidade entre teoria e prática, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos na formação profissional. Nesta perspectiva, a formação e valorização dos profissionais da educação devem ser entendidas como uma política de Estado e tratada como direito. Sendo um dos principais desafios a diminuição da distância que há entre o discurso evidenciado na legislação e planos educacionais e o que se dá na prática, uma vez que, segundo Maués (2010), o Brasil tem tido uma tradição de elaborar planos emergenciais para a formação de professores cuja descontinuidade é uma característica.

A partir da análise da política de formação docente brasileira feita até aqui, objetivamos no próximo capítulo analisar a concepção de educação e de formação docente da OCDE e como esta organização pensa, direciona e executa a política de formação docente. Destacaremos as ações internacionais direcionadas pelo INEP no Brasil que têm contribuído para dar materialidade às orientações da referida organização.

3 A OCDE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A partir da análise das políticas educacionais brasileiras, em especial, da política de formação docente feita em capítulos anteriores, buscaremos, agora, registrar a compreensão sobre a concepção de educação e de formação docente da OCDE e, ao analisar esse quadro conceitual, caracterizar como a referida organização pensa e direciona a política de formação docente, pela via da Direção de Educação e Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI). A investigação sobre a relação desta organização, de forma direta e indireta, no Brasil, pela via do PISA e do Programa Mundial de Indicadores Educacionais (Programa WEI) e da Pesquisa TALIS é um dos principais objetos de análise, de modo a identificar os encaminhamentos feitos pelo Ministério da Educação brasileiro, por meio do INEP. Neste sentido buscamos desvelar as teias que envolvem as recomendações da referida organização, no que tange às políticas de formação docente.

3.1 A DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO E O CENTRO PARA PESQUISA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CERI): CÉREBRO DA OCDE PARA A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dentro da estrutura mostrada em organograma da OCDE, explorado no primeiro capítulo da tese, constatamos a existência da Diretoria de Educação⁵⁷, que é composta por um Escritório Central do Diretor, tendo uma unidade de apoio à Direção; três divisões administrativas: Divisão de Políticas de Educação, Divisão de Análise e Indicadores, Divisão de Infraestrutura e Gestão da Educação; o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI), bem como o Programa de Cooperação Econômica com Países não membros. Esses setores contam com comitês técnicos e grupos de trabalho.

A Direção da Educação da OCDE tem por missão ajudar os países membros e participantes a assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado, ao longo da vida⁵⁸, para todos, e que esta aprendizagem seja de qualidade e favoreça o desenvolvimento individual com coesão social (OCDE, 2008).

[...] a Direção de Educação ajuda os países membros a melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência dos seus sistemas educacionais. O trabalho é feito principalmente por meio do Comitê de Política de Educação que é encarregado das inspeções dos sistemas educacionais dos países e do desenvolvimento de indicadores internacionais (panoramas gerais da educação) e por intermédio do trabalho do Centro de Pesquisa em Educação e Inovação. É feito também por meio da avaliação

⁵⁷ O organograma da Diretoria de Educação da OCDE compõe o Anexo 4 desta tese.

⁵⁸ Sobre a educação ao longo da vida, vide RODRIGUES, Marilda Merencia. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/UFSC, Florianópolis, 2008.

dos resultados de aprendizagem em nível escolar (PISA), em nível universitário (AHELO)⁵⁹ e no nível de adulto (PIAAC)⁶⁰ (OCDE, 2006b, p.01).

Os trabalhos da Direção de Educação na produção de estatísticas e indicadores da educação – em particular, a publicação anual sobre educação (Panoramas da Educação) e estudos do PISA – têm constituído a base para as comparações internacionais, trazendo vários aspectos sobre os sistemas de ensino e dados que propiciam análises sobre a aprendizagem nos países focalizados.

A Direção da Educação tem dado, atualmente, uma atenção particular ao ensino e à formação dos profissionais desta área bem como ao ensino superior. Entre os diferentes programas, essa direção conta com o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI), o qual produz análises e sínteses públicas sobre a educação dos países membros e participantes (observadores), no sentido de propiciar troca de conhecimentos e práticas, em nível internacional (OCDE, 2008a, p. 01).

Os trabalhos da Direção da Educação são colocados sob supervisão do Comitê Diretor do CERI, o qual os encaminha ao Conselho da Diretoria da Educação, da OCDE, que é composto por cinco órgãos: Comitê de Política de Educação, Comitê Diretor do CERI, Comitê Diretor do PISA, Comitê Diretor do Programa para a Construção e Equipamento de Educação (PEB) e Comitê Diretor do Programa Institucional de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Superior (IMHE). O Comitê de Política de Educação supervisiona a estratégia da Organização sobre a educação, e seus trabalhos são financiados pelo orçamento principal da OCDE (OCDE, 2008).

A presidência e a vice-presidência da Diretoria da Educação trabalham, diretamente, com o Comitê de Educação, no sentido de ajudar os países membros a melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência dos seus sistemas educacionais (OCDE, 2010c).

No que se refere às políticas de formação docente, existem três setores que merecem atenção: a Divisão de Políticas de Educação e Formação, a Divisão de Análise e Indicadores, e a Divisão de Infraestrutura e Gestão da Educação.

⁵⁹ A Avaliação dos Resultados de Ensino Superior de Educação (AHELO) irá testar o que os estudantes do ensino superior sabem e podem fazer após a formatura. More than a ranking, AHELO is a direct evaluation of student performance. Trata-se de uma avaliação direta do desempenho dos alunos It will provide data on the relevance and quality of teaching and learning in higher education. que irá fornecer dados sobre a relevância e a qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. The test aims to be global and valid across diverse cultures, languages and different types of institutions. O teste pretende ser global e válido em diversas culturas, línguas e diferentes tipos de instituições (OCDE, 2011, p.01)

⁶⁰ O Programa Internacional de Evolução das Competências dos Adultos (PIAAC) é um Programa da OCDE que analisa a evolução internacional das competências dos adultos, medindo as qualificações, as atitudes e os conhecimentos desde os 16 anos produzindo dados sobre quedas sociais (OCDE, 2008, p. 05).

A Divisão de Políticas de Educação e Formação possui uma chefia que lidera uma equipe de analistas, economistas e pessoal de apoio. Compete a esta divisão analisar e elaborar pareceres sobre as medidas a serem adotadas no sentido de ajudar os governos a desenvolver uma educação considerada eficaz e eficiente e o trabalho de formulação de políticas de formação. A Divisão de Análise e Indicadores tem a responsabilidade de direcionar o Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) e o Programa do Sistema de Indicadores da OCDE (INES), bem como orientar o desenvolvimento de novos projetos de ensino da OCDE, como o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey* (TALIS), sigla em inglês) e o Programa Internacional de Evolução das Competências dos Adultos (PIAAC). A Divisão de Infraestrutura gerencia tanto o Programa de Gestão Institucional no Ensino Superior (IMHE) quanto o Centro para Ambientes de Aprendizagem Efetiva (CELE) (OCDE, 2010d, p. 01).

Estes setores da Direção de Educação da OCDE são estratégicos, uma vez que estão diretamente ligados à formulação das políticas educacionais e, em especial, à de formação docente. No entanto, o CERI se constitui, no meu entendimento, o espaço principal na formulação das políticas educacionais da OCDE, já que todos os trabalhos daquela Diretoria passam pelo Comitê Diretor do CERI, e este, depois de analisar relatórios, encaminha-os para o Conselho da Diretoria. Ou seja, antes de chegar às reuniões deste último, tem-se o crivo e o olhar técnico e político do CERI.

3.2 O CENTRO PARA PESQUISA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CERI): O CENTRO DA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA OCDE

O CERI foi criado, em 1968, em Paris (França). Sua equipe é composta de vinte colaboradores internacionais (analistas, estatísticos e pessoal administrativo). Segundo a OCDE, a criação do centro era uma resposta, na época, às necessidades urgentes de troca de inovação e informação, no seio dos sistemas educativos, em face das pressões e exigências das sociedades modernas, e pontua:

[...] o CERI contribui para a formulação de ações políticas em educação, para análise de problemas que virão, após os resultados de pesquisa internacional e de exemplos de inovações maiores. Assim, nos anos 70, o CERI se distinguiu pelos seus trabalhos sobre a formação recorrendo à estratégia de aprendizagem ao longo da vida. No começo dos anos 80, eles atacavam antes as "novas" tecnologias e a sua importância na educação. É nos anos 90 que seu envolvimento se dirigiu aos indicadores internacionais sobre educação (OCDE, 2008a, p. 02. Aspas no original).

O CERI participa, ativamente, nos trabalhos sobre os indicadores da educação e contribui notadamente para:

O desenvolvimento e a análise dos indicadores quantitativos, comparando níveis internacionais, que são publicados pela OCDE sob o título Panoramas sobre a Educação;

O desenvolvimento e a publicação da obra da primeira enquete internacional da OCDE sobre o ensino e aquisição de conhecimentos (TALIS), que estuda o quadro pedagógico e as condições de trabalho dos professores nos seus estabelecimentos escolares;

O desenvolvimento do Programa da OCDE para evolução internacional das competências dos adultos (PIAAC), que mede as qualificações, as atitudes e os conhecimentos de 16 a 64 anos e produção de dados sobre as quedas sociais (OCDE, 2008a, p. 5).

O referido centro organiza uma série de seminários regionais, os quais oferecem um quadro de discussão e de trocas entre os países da OCDE sobre as melhores práticas relativas a sujeitos educativos. Tais seminários se constituem numa forma de discussão recíproca, em que o CERI chega mais próximo das necessidades e problemas educativos dos países participantes, e estes dispõem de um contexto internacional para trocar seus pontos de vista e suas práticas.

Nessa perspectiva, o centro realiza estudos e promove um diálogo internacional sobre a educação em países-membros da OCDE e países-observadores (caso do Brasil). É um ponto focal para informação e discussão sobre tendências em sistemas de ensino, em todo o mundo. Vale registrar que o CERI promoveu e promove a investigação e a inovação, na educação, nos países membros e participantes, há mais de 40 anos. Suas atividades têm por objetivo:

Incentivar as melhores ligações entre a investigação, a inovação política e a prática; Enriquecer o conhecimento sobre tendências educacionais internacionalmente; Envolver ativamente os investigadores educacionais, profissionais do Governo nas discussões de países (OCDE, 2008a, p. 02).

Diante de objetivos tão abrangentes e importantes para a organização, a Direção do CERI se configura como um cargo estratégico, no sentido de alcançar as metas da OCDE para este setor. Percebe-se, por meio do *curriculum vitae* dos atuais ocupantes, que tanto os cargos de chefia quanto os demais, inferiores, na hierarquia do organograma disponível no *website* da organização, são ocupados por pessoas altamente qualificadas. No que se refere, precisamente, à chefia do CERI, conforme o mencionado organograma, desde 2008, o professor doutor Tom Schuller⁶¹ ocupa o cargo de chefe.

⁶¹ O referido professor já trabalhou, nessa organização, por quatro anos, na década de 1970, o que contribui, também, para seu credenciamento no cargo, já que conhece o Centro e seus objetivos. O *website* faz questão de ressaltar o vasto e rico *curriculum vitae* do professor, no campo educacional, enfatizando que o mesmo tem mestrado, na Universidade de Oxford, Pós-Graduação, em Londres, e Doutorado, na Universidade de Bremen, destacando, ainda, que o mesmo já publicou 14 (catorze) livros e mais de 100 (cem) artigos sobre vastas questões educacionais como envelhecimento, pensões e democracia industrial, bem como sobre a aprendizagem ao longo da vida e capital humano e social (OCDE, 2010d, p. 01). Ou seja, o órgão central das políticas educacionais, o CERI, conta com uma equipe qualificada para atingir os objetivos propostos.

Observamos no primeiro capítulo desta tese que o Brasil não é país-membro da OCDE, mas, participa de várias atividades desta organização na área da educação. Registra-se que existe cooperação técnica entre a OCDE e o Brasil na área de educação desde 1997. Para tanto, tal organização precisa de órgãos brasileiros “aliados” para ajudá-la na viabilização e materialização desta cooperação. O INEP é o órgão do Estado Brasileiro que tem se destacado na condução das orientações para as políticas educacionais da OCDE com estratégias de avaliação da educação básica, pesquisas e programas envolvendo o trabalho e a formação docente. Neste sentido, no próximo item abordaremos o protagonismo do INEP neste processo.

3.3 O PROTAGONISMO DO INEP NA CONDUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DA OCDE

O INEP foi criado em 13 de janeiro de 1937. Inicialmente foi chamado de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o Decreto-Lei 580, regulamentou a organização e a estrutura da instituição e modificou a denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O primeiro diretor geral do órgão foi o professor Lourenço Filho.

O Decreto de criação estipulava que era função do INEP:

Organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; **manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro**; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos, divulgar os seus trabalhos; participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União (INEP, 2011, p. 01. Grifos Nossos).

Percebe-se que o INEP desde sua criação objetivava manter relações internacionais, valendo registrar a participação deste nos acordos MEC-USAID na década de 1950.

Estudos de Souza (2009) indicam que nos anos iniciais da criação do INEP, este foi considerado referência para a questão educacional no país e a gestão Anísio Teixeira, iniciada em 1952, passou a dar ênfase ao trabalho de pesquisa o que culminou na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, tendo centros regionais em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

Na década de 1970 o INEP foi transformado em órgão autônomo, e passou a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o qual tinha como objetivo realizar levantamentos da situação educacional do país. Esses levantamentos deveriam subsidiar a reforma do ensino em andamento, tendo como base a Lei 5.692/71, bem como ajudar na implantação de cursos de pós-graduação (INEP, 2011).

Registra-se que em 1973 os centros regionais foram extintos pautados na justificativa que os mesmos já estavam agregados às universidades ou às secretarias de educação dos estados.

No ano de 1976, a sede do INEP foi transferida para Brasília. Em 1977 o CBPE foi extinto, “[...] marcando o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira e que deu ao INEP reconhecimento nacional e internacional” (INEP, 2011, p. 02).

A década de 1980 foi marcada por alguns acontecimentos importantes. Em 1981 lançou-se a revista “Em Aberto” que tinha “caráter técnico, para assessoramento interno ao MEC”. Posteriormente a circulação da revista foi expandida e aberta ao público em geral, com finalidade de assessorar professores e especialistas em educação (INEP, 2011). Iniciavam-se aí as ações do INEP como irradiador de ideologia e concepção de educação, formação e avaliação.

Data de 1985 um processo de redefinição do INEP, retirando-se a função de fomento à pesquisa. Retomou-se a função básica de suporte e assessoramento aos centros decisórios do MEC, reforçando o papel de irradiador e reproduzidor de políticas educacionais vigentes.

Dados do histórico do INEP apontam que no governo Collor a instituição esteve perto de ser extinta. O fato não se concretizou, mas houve uma nova reestruturação e redefinição, com dois objetivos centrais:

Reorientação das políticas de apoio e pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais.

Reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações (INEP, 2011, p. 02).

Na década de 1990 a atuação do INEP se configurou como um “[...] financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação” (INEP, 2011, p. 02). Reforçando o ciclo de constantes reestruturações, em 1995, o órgão passa novamente por mudanças. Reorganizou-se o setor responsável pelos levantamentos estatísticos no sentido de fazer com que as informações educacionais pudessem orientar a formulação de políticas do MEC, como podemos ver no trecho a seguir:

O primeiro passo se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação. O Seec, criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Em 1997, a Sediae é integrada à estrutura do INEP, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse mesmo ano, o INEP foi transformado em autarquia federal (INEP, 2011, p. 02).

Esse processo de reestruturação do INEP foi deslançado na segunda metade dos anos 1990, após a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que redefiniu as competências e atribuições das três instâncias de governo. O novo marco legal favoreceu a descentralização da gestão educacional, ao mesmo tempo em que promoveu o fortalecimento do papel do Ministério da Educação como formulador e coordenador das políticas nacionais. Outra mudança importante trazida pela LDB foi a exigência de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar e dos estabelecimentos de ensino, cabendo à União assegurar a sua realização em colaboração com os sistemas de ensino.

Neste contexto, o INEP se tornou responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais e por desenvolver e coordenar sistemas e projetos de avaliação educacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, configurando, então, como órgão responsável por realizar periodicamente levantamentos censitários e de avaliações nacionais. As informações produzidas pelo INEP constituem referência básica para os principais programas educacionais do Governo Federal de apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino (INEP, 2009).

A Portaria n. 2.255, de 25 de agosto de 2003, Art. 1, transformou o INEP em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei n. 10.269, de 29 de agosto de 2001, que tem por finalidades:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (INEP, 2011, p. 02. Grifos Nossos).**

Este perfil do INEP contribuiu e contribui para disseminar orientações nacionais e internacionais para as políticas educacionais brasileiras. Em especial a IX finalidade referenda

o Instituto como um mediador dos organismos internacionais na implantação das políticas educacionais.

Nos anos 2000 observa-se que esse órgão tem se organizado cada vez mais no sentido de viabilizar um sistema de levantamentos estatísticos tendo como eixo central a avaliação em todos os níveis educacionais. Como exemplo cita-se as avaliações externas nacionais: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil, IDEB, e internacional: PISA. Nesta perspectiva, o INEP vem se constituindo no órgão que viabiliza e materializa a importação de projetos educacionais referendados por organismos internacionais,

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) possui uma série de ações internacionais voltadas às áreas de avaliação estatística, estabelecendo assim várias ações cooperativas com países parceiros. Essas ações são importantes porque fortalecem os sistemas de informação e avaliação educacional dos países envolvidos, além de promover atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em Educação nacionais e internacionais. Desta forma, **qualquer ação no ambiente internacional que envolva coleta de dados, informações, estatísticas e avaliação educacionais têm como referência, no Brasil, o INEP** Dentro do seu âmbito de atuação, o Instituto articula-se com outros organismos nacionais e estrangeiros mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (INEP, 2009, p. 01. Grifos Nossos).

Registra-se que o INEP realiza ações internacionais com a OCDE no campo da educação nas seguintes áreas: avaliação, estatísticas e projetos. Quanto aos programas que se destinam às estatísticas, estão o Programa de Indicadores Mundiais da Educação, o Panorama da Educação; Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) este último será analisado neste capítulo. No que se refere à avaliação registra-se o Primeiro Estudo Internacional Comparativo e Explicativo (PERCE) e o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE) e o PISA (o qual será analisado neste capítulo).

Vale registrar que o *Programa Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais (INES)* da OCDE, é responsável pela construção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, bem como pela elaboração de estudos técnicos, pesquisas e levantamentos para a análise das dimensões da constituição de indicadores. Tem como objetivo desenvolver um conjunto de indicadores relevantes para as políticas educacionais dos países membros da OCDE e dos países parceiros (o caso do Brasil). O programa INES promove as seguintes atividades:

Desenvolve, coleta, analisa e interpreta uma grande variedade de indicadores internacionais por meio de suas publicações anuais;

Fornecer um fórum para a cooperação internacional e a troca de informação sobre métodos e práticas de desenvolvimento e uso dos indicadores educacionais para os sistemas de formulação de políticas e gestão de sistemas educacionais; Contribui para a metodologia e prática de avaliação para desenvolver mais indicadores válidos e confiáveis, e para uma melhor compreensão de sua utilização na formação de políticas (INEP, 2011, p. 1).

O documento *Panorama da educação* é uma publicação anual da OCDE que reúne indicadores de 39 países relacionados aos benefícios econômicos do investimento em educação. O objetivo do relatório é orientar os formuladores das políticas públicas educacionais, permitindo a comparação entre os países analisados. Tais indicadores “[...] são elaborados para apoiar e avaliar os esforços que os governos empenham no sentido de executar reformas em suas políticas, e permitem que os governos vejam seus sistemas educacionais à luz do desempenho de outros países” (OCDE, 2005a, p. 03).

O primeiro estudo internacional comparativo sobre “Linguagem, Matemática e fatores associados em alunos de terceiro a quarto grau de educação básica” foi realizado em 1997 pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). A avaliação foi aplicada a uma amostra de alunos da 3ª e da 4ª séries do ensino fundamental. Segundo INEP (2011) a aprendizagem dos alunos brasileiros foi medida por meio de provas de Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas pela equipe técnica da UNESCO/OREALC. As provas foram aplicadas, em outubro de 1997, em uma amostra de escolas públicas e privadas dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará, que representavam os níveis I, II e III do IDH daquele ano, e estados que também reuniam outros requisitos exigidos para a definição da amostra (INEP, 2011).

O PERCE proporcionou, pela primeira vez, informações comparativas sobre a aprendizagem de alunos dos países da América Latina Caribe. Em Língua Portuguesa avaliou-se: compreensão leitora, prática metalinguística e produção de textos. Em Matemática avaliou-se quatro tópicos: numeração, operação com números naturais, frações comuns, geometria e medidas, incorporando também quatro habilidades de um nível superior – interpretação de gráficos, reconhecimento de padrões, probabilidades e estabelecimento de relações entre dados. Simultaneamente, aplicaram-se questionários com os alunos testados, a suas mães, pais ou responsáveis, a seus professores e aos diretores das escolas onde os alunos estudam, com o objetivo de identificar fatores associados ao desempenho escolar (INEP, 2011).

O segundo estudo regional comparativo e explicativo (SERCE) avalia o desempenho dos estudantes da 3ª e 6ª séries do ensino fundamental, nas disciplinas de Matemática, Linguagem (Leitura e Escrita) e Ciências, na América Latina e no Caribe, indagando também

sobre os fatores associados a esses desempenhos. Trata-se de um projeto do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) sob a coordenação do Escritório Regional da UNESCO para América Latina e do Caribe (Orealc/Unesco, com sede em Santiago) (INEP, 2011). O principal propósito deste estudo é gerar conhecimentos acerca do desempenho dos estudantes das 3ª e 6ª séries, do que no Brasil seria o ensino fundamental, na América Latina e no Caribe, nas disciplinas de Matemática, Linguagem (Leitura e Escrita) e Ciências. Paralelamente, o estudo busca identificar as características dos estudantes, das turmas, das escolas, dos professores e das famílias dos alunos que estão associados ao desempenho dos alunos, enfatizando aqueles fatores passíveis de alteração por meio de mudanças do sistema educativo (INEP, 2011).

O SERCE se propôs estudar a aprendizagem dos alunos matriculados nas 3ª e 6ª séries do ensino fundamental, no final do ano letivo de 2005-2006 em instituições educativas oficialmente reconhecidas (ensino regular). No caso da 3ª série, não foram incluídas as escolas exclusivamente indígenas, pois se considerou que as crianças ainda não tinham suficiente domínio da linguagem para realizar uma prova escrita em língua portuguesa. No Brasil, os instrumentos foram aplicados simultaneamente na semana de 20 a 24 de novembro de 2006, em 155 escolas de 25 unidades da Federação (não constavam escolas do Acre e de Rondônia), totalizando 5.711 alunos da 3ª série e, 5.422 da 6ª série (INEP, 2011).

Faz-se importante registrar os projetos desenvolvidos pelo INEP em parceria internacional. O primeiro é o Fórum do Hemisfério o qual foi criado em 2002, e representa a implementação do Plano de Ação assinado pelos chefes de Estado e de governo que participaram da II Cúpula das Américas, realizada em Santiago do Chile, em 1998. O plano destaca o papel da educação como chave para o progresso e define linhas de ação prioritárias para a área. O projeto formulado, após consulta aos países participantes, prevê três eixos orientadores básicos: o fortalecimento dos sistemas nacionais de avaliação, a assistência técnica aos países participantes e a participação em estudos internacionais comparativos (INEP, 2011).

Outro projeto de parceria internacional conduzido pelo INEP é a Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) que foi criada em Lisboa, em julho de 1996. Congrega os seguintes países lusófonos: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, tendo este último se tornado membro em julho de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, de Brasília. A CPLP elenca três objetivos gerais: a concentração político-diplomática entre os seus membros; a cooperação econômica, social, cultural, jurídica e técnico-científica; e a

promoção e difusão da Língua Portuguesa. O idioma português, o terceiro mais falado no Ocidente, confere identidade à organização (INEP, 2011).

O terceiro projeto refere-se à Rede Ibero-Americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES). Refere-se a uma associação sem fins lucrativos destinada a promover, entre os países ibero-americanos, a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da educação superior, contribuindo assim para a garantia da qualidade da educação superior nesses países (INEP, 2011). A RIACES liga o Brasil à OCDE por meio do trabalho com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação (OEI) e do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), repassando via UNESCO, dados e projetos coletivos.

Na política educacional brasileira observa-se que a educação superior, bem como seus desdobramentos por meio da formação de professores e projetos de avaliação, formação e trabalho docente da educação básica são objetos de interesse dos organismos internacionais, os quais têm acesso aos dados estatísticos brasileiros via INEP. A OCDE tem se destacado nas orientações para as políticas educacionais brasileiras por meio de seus programas, projetos e pesquisas no campo da educação (MAUÉS, 2009a, 2009c, 2008; SOUZA, 2009).

O Brasil vem intensificando o desenvolvimento e a implantação de sistemas nacionais e internacionais de avaliação bem como de indicadores educacionais nacionais e internacionais. Para tal tem firmado termo de cooperação internacional, dentre eles com a OCDE. Segundo Maria Helena Guimarães de Castro (2000, p. 01), presidente do INEP no período de 1995 a 2002, a cooperação internacional teve objetivos de “[...] adquirir conhecimento, compartilhar experiências e expor o Brasil a comparações com outros países [...]”, ressalta também que é importante trabalhar “[...] o apoio de opinião pública à realização de avaliações sistemáticas sobre o desempenho das instituições de ensino”.

A referida presidente indica que o ano de 1995 é emblemático neste processo de implantação de um sistema de avaliação, registra que foi neste ano que o INEP passou por uma reestruturação e revitalização no sentido de definir o INEP com papel estratégico de coordenar o desenvolvimento de sistema e projetos de avaliação educacional e organizar o sistema de informações e estatísticas, visando subsidiar a formulação de políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais. Os sistemas de avaliação implantados imputaram mudanças na política educacional colocando em evidência a qualidade da educação, a formação e o trabalho docente, os modelos de gestão e financiamento da educação.

As estatísticas do referido instituto indicam que no Brasil existe escassez de professores qualificados, falta de atratividade para a carreira do magistério, baixos índices de rendimento dos alunos dentre outros indicadores, os quais serão trabalhados nesta tese.

3.4 O PISA: PORTA DE ENTRADA DA OCDE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O PISA foi lançado, oficialmente, em 1997, um ano após a promulgação da lei magna que rege a educação brasileira. Trata-se da LDB 9.394/1996, a qual, no artigo 7º, inciso II, prevê que o funcionamento e a avaliação da qualidade da educação são de responsabilidade do poder público e estipula, em seu artigo 9º, inciso VI, que a União deve incumbir-se de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Bem como no artigo 67 vincula a possibilidade de a progressão funcional ser baseada, além de na titulação e na habilitação, também na “avaliação de desempenho”, e no artigo 87 estipula que o prazo máximo para integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar seria o ano de 2006. Tais determinações da referida legislação educacional são “bem vistas” pela OCDE e agradam suas equipes técnicas, pois se adequam às orientações sugeridas pela Organização, como vamos perceber no decorrer das análises deste estudo.

O PISA é um estudo internacional, de avaliação comparada que, sob a égide da OCDE, avalia, a cada três anos, o desempenho de mais de um milhão de estudantes de 15 anos de idade. Contando com mais de 60 países participantes, incluindo os 31 países membros da OCDE, o estudo pauta três áreas específicas do conhecimento: a Leitura, a Matemática e as Ciências. A primeira edição ocorreu em 2000; a segunda, em 2003; a terceira, em 2006; e a quarta, em 2009. O PISA pauta sua avaliação pelo letramento⁶² em Leitura, Matemática e Ciências.

⁶² Letramento é um conceito introduzido, no Brasil, na década de 1990, e busca designar o estado ou a condição dos indivíduos ou grupos sociais que se apropriam da escrita e dela se utilizam em práticas sociais de leitura e escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). O letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004). Segundo Kleiman (1985), o letramento pode assumir duas concepções: a primeira, denominada “modelo autônomo”, se ancora na ideia de

Segundo o INEP (2010a, p. 01), o termo “letramento” foi escolhido na perspectiva de “[...] refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados”. Neste sentido, o referido Programa busca verificar a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de “[...] conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio; processos a serem executados; e contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados” (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 01).

Os alunos realizam atividades com diferentes tipos de textos, as quais envolvem “[...] desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características” (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 01). O letramento em Leitura é avaliado em três dimensões:

1. A forma do material de leitura. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas. Essa variedade baseia-se no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, desse modo, não é suficiente ser capaz de ler um número limitado de tipos de textos tipicamente encontrados na escola.
2. O tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista.
3. O uso para o qual o texto foi construído. Por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional”. Alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justifica a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 02).

No que se refere ao letramento em Matemática, avaliam-se “[...] competências matemáticas em vários níveis, abrangendo desde a realização de operações básicas até o raciocínio e as descobertas matemáticas” (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 03). O letramento em Matemática é avaliado, também, em três dimensões:

1. O conteúdo de Matemática, definido primeiramente em termos de conceitos matemáticos mais amplos (como estimativa, mudança e crescimento, espaço e forma, raciocínio lógico, incerteza e dependências e relações), e secundariamente em relação a ramos do currículo (como relações numéricas, álgebra e geometria).
2. O processo da Matemática, definido pelas competências matemáticas gerais. Essas incluem o uso da linguagem matemática, escolha de modelos e procedimentos e habilidades de resolução de problemas. No entanto, a ideia não é separar essas habilidades em diferentes itens de teste, já que se pressupõe que uma série de competências será necessária para desempenhar qualquer tarefa matemática. Essas competências são organizadas em três classes: a primeira consiste na realização de

que a escrita teria uma lógica em si, independente do contexto de produção, e prevê um caminho único de desenvolvimento das habilidades e aprendizagem do sistema; a segunda, que vem sendo difundida, nas políticas educacionais brasileiras, se pauta por um “modelo ideológico”, o qual se associa as práticas de letramento à cultura e à estrutura de poder da sociedade, considerando seus resultados pela assimilação sempre diferenciada de significados e de práticas culturalmente compartilhadas; configura-se como um modelo mais contextualizado, quanto ao indivíduo e ao mundo que o cerca, ou seja, é mais abrangente.

operações simples; a segunda exige o estabelecimento de conexões para resolver problemas; a terceira consiste de raciocínio matemático, generalização e descobertas, e exige que os alunos façam análises, identifiquem elementos matemáticos de uma dada situação e proponham problemas.

3. As situações nas quais a Matemática é usada, variando de contextos particulares àqueles relacionados com questões científicas e públicas mais amplas (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 03).

Em relação ao letramento em Ciências, este envolve:

O uso de conceitos científicos necessários para compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural. Também envolve a capacidade de reconhecer questões científicas, fazer uso de evidências, tirar conclusões com bases científicas e comunicar essas conclusões. São utilizados conceitos científicos que serão relevantes para serem usados pelos alunos tanto no presente quanto no futuro próximo (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 04).

O letramento em Ciências é avaliado, também, em três dimensões, a saber:

1. Conceitos científicos, necessários para compreender certos fenômenos do mundo natural e as mudanças decorrentes de atividades humanas. Ainda que os conceitos utilizados sejam típicos do campo da Física, Química, Ciências Biológicas e Ciências da Terra e do Espaço, eles são aplicados a problemas científicos presentes na vida real. O conteúdo principal da avaliação será selecionado entre três grandes áreas de aplicação: ciências da vida e da saúde, ciências da terra e do meio ambiente e ciência e tecnologia.

2. Processos científicos, centrados na capacidade de adquirir, interpretar e agir com base em evidências. Cinco desses processos relacionam-se com: reconhecimento de questões científicas, identificação de evidências, elaboração de conclusões, comunicação dessas conclusões, demonstração da compreensão de conceitos científicos.

3. Situações científicas, selecionadas principalmente da vida cotidiana das pessoas. Assim como a Matemática, as ciências estão presentes na vida das pessoas em diferentes contextos, variando de situações pessoais ou particulares até questões públicas mais amplas, incluindo, algumas vezes, questões globais (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 04).

Além de fazer as avaliações, nas áreas de conhecimentos citadas, os alunos respondem a questionários específicos, elaborados também pela OCDE, os quais buscam “coletar informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais, os quais relacionarão os conhecimentos, as habilidades e competências às variáveis demográficas, econômicas e educacionais” (BRASIL. MEC: INEP, 2010a, p. 05).

Segundo o Ministério da Educação brasileiro (BRASIL. MEC: INEP, 2010a), o PISA busca avaliar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Pretende responder a questões como: Até que ponto os jovens adultos estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? Eles são capazes de analisar, raciocinar e comunicar suas ideias efetivamente? Têm capacidade para continuar aprendendo pela vida toda?

O PISA tem se apresentado como um dispositivo de avaliação comparada internacional das *performances* escolares e tendências educacionais que vêm se afirmando, no

final da década de 1990 e da década seguinte. É um dos principais meios de ação da OCDE, no campo educativo. A organização apresenta-o como um estudo que pretende responder às exigências dos países membros e observadores (caso do Brasil), no sentido de, com regularidade, disporem de dados sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino.

No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) e, segundo informações do respectivo *website*, no ano de 2009, o órgão gastou R\$1,9 milhão na aplicação do exame, na edição do referido ano. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação teve ênfase em Ciências; e em 2009, o foco foi Leitura. Participam do programa alunos de 15 anos de idade, matriculados a partir da 7ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio (BRASIL. MEC: INEP, 2009, 01).

O Brasil é o único país sul-americano que participou do PISA, desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa, em 1998. Alguns países sul-americanos participaram, em 2002, de uma experiência com o PISA, chamada de PISA *Plus*. No entanto, em 2003, somente Brasil e Uruguai participaram do Programa. Apenas no PISA de 2006 houve adesão de um número maior de países da América do Sul, com a entrada de Argentina, Chile e Colômbia, além do Brasil e do Uruguai, e foi aplicado de forma amostral, segundo critérios definidos pelo Consórcio Internacional contratado pela OCDE para administrar o programa. Em 2000, o Brasil avaliou 4.893 alunos neste exame; em 2003, 4.452 alunos; em 2006, 9.295 alunos. E em 2009, cerca de 50 mil alunos (BRASIL, 2009).

A amostra brasileira do PISA, dos anos 2000 e 2003, considerou as regiões do país, escolas públicas e privadas, tanto da zona urbana quanto da rural. No ano de 2006, visando ter maior representatividade do universo das escolas brasileiras, a amostra do PISA compreendeu os 27 estados da federação, escolas públicas e privadas, localização (rural ou urbana, incluindo todas as capitais e cidades do interior de cada estado) e o IDH do estado (cidades com IDH acima ou abaixo da média do estado). A amostra do PISA é definida com base no Censo Escolar. O INEP define os estratos para a amostra, e a seleção é feita pelo Consórcio Internacional que administra o PISA. A escolha dos alunos é realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sendo sorteados 25 alunos de cada uma das escolas selecionadas para participar da avaliação (BRASIL. MEC: INEP, 2009).

A edição 2009 do PISA foi aplicada em 65 países⁶³. No Brasil, as provas foram aplicadas, entre os dias 25 e 29 de maio. Fizeram a prova “[...] cerca de 50 mil alunos, de 990 escolas públicas e privadas, das áreas rural e urbana de 587 municípios, em todos os estados do país, além do Distrito Federal” (BRASIL. MEC: INEP, 2009). O INEP já fez a codificação (correção) da prova. Os resultados finais da avaliação foram divulgados, pela OCDE, em dezembro de 2010⁶⁴.

Em todas as versões brasileiras do PISA, observou-se melhor desempenho entre os alunos das regiões Sul e Sudeste. A cada três anos, um novo conjunto de análises e resultados fornece informações sobre como as características dos alunos estão mudando, comparando a direção e o ritmo das mudanças em diferentes países. Desta forma, os gestores de políticas públicas serão capazes de situar os processos de desenvolvimento local, no contexto das mudanças globais, para enfrentar os desafios do novo século (BRASIL. MEC: INEP, 2010).

O Brasil não tem atingido os índices e parâmetros estabelecidos pela OCDE, pela via do PISA. Em 2006, por exemplo, os resultados obtidos pelos alunos brasileiros que participaram do exame não foram muito animadores na comparação internacional entre 57 países integrantes da edição do programa. O Brasil ficou em 48º lugar, em Leitura; 53º lugar, em Matemática; e 52º lugar, em Ciências (EDUCAR PARA CRESCER, 2008).

Os resultados brasileiros do PISA têm chamado a atenção do poder público e de estudiosos da área educacional: no *ranking* de 2003, de Ciências, por exemplo, o país havia ficado em penúltimo lugar, e os resultados foram realmente preocupantes:

No fim do ensino fundamental, os alunos continuam a ignorar a função dos órgãos do corpo humano, encaram com espanto o fato de a Terra girar em torno do Sol, desconhecem o que seja a camada de ozônio e são incapazes de definir a expressão “água potável” (TODESCHINI, 2007, p. 01).

Tais resultados são realmente preocupantes. Mas é preciso avaliar, também, o que poderia justificar tais resultados, em que contexto real se dão, e o que precisa ser feito não só para melhorá-los, mas também para melhorar a qualidade da educação. A título de exemplo, podem-se citar algumas razões:

⁶³ **Países participantes do PISA 2009:** Albânia, Austrália, Argentina, Áustria, Brasil, Chile, República Tcheca, Emirados Árabes Unidos, França, China, Indonésia, Itália, Cazaquistão, Liechtenstein, Letônia, República da Moldávia, Nova Zelândia, Peru, Catar, República da Sérvia, Eslováquia, Suécia, Tailândia, Turquia, Reino Unido, Azerbaijão, Bulgária, Colômbia, Dinamarca, Estônia, Alemanha, Hungria, Irlanda, Japão, Coreia, Lituânia, República de Montenegro, Noruega, Polônia, Romênia, Eslovênia, Suíça, Trinidad Tobago, Estados Unidos, Bélgica, Canadá, Croácia, República Dominicana, Finlândia, Grécia, Islândia, Israel, Jordânia, Quirguistão, Luxemburgo, México, Holanda, Panamá, Portugal, Rússia, Singapura, Espanha, Taiwan, Tunísia e Uruguai. (BRASIL. MEC: INEP, 2009).

⁶⁴ As questões que foram utilizadas na prova de 2009 e edições anteriores estão disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/itens.htm>.

Um conjunto objetivo de indicadores ajuda a explicar a situação. O mais espantoso deles veio à tona em um levantamento recente do Ministério da Educação (MEC) e diz respeito aos professores. Além de pouco preparados para o exercício da profissão, como todos os outros, 70% dos professores de ciências de escolas públicas ainda carecem de uma especialização na área. Isso mesmo: eles ensinam a matéria sem sequer ter estudado para isso. Outro problema grave é a escassez de laboratórios de ciências nas escolas. Apenas 20% delas dispõem de um. Esse é um limitador para os alunos estabelecerem a necessária relação entre a teoria e a sua aplicação no mundo real. Como resultado, os jovens ingressam nas faculdades de ciências com deficiências típicas dos primeiros anos do ensino fundamental – e costumam sair formados sem ter progredido o suficiente na matéria. A realidade, não há dúvida, compromete a produção científica do país. O Brasil responde por apenas 0,2% dos pedidos internacionais de patentes e está em 43º lugar em um ranking mundial de desenvolvimento tecnológico. Isso numa lista de 72 países. Resume Carlos Henrique de Brito Cruz, diretor científico da Fapesp (TODESCHINI, 2007, p.01).

Os estudos de Carvalho (2009) apontam o PISA como um instrumento de regulação transnacional, o qual tem como principal componente regulatório o conhecimento a ser produzido, ou melhor, “adquirido”, internacionalmente, nos sistemas educativos, atendendo aos apelos da “Sociedade do Conhecimento”. A avaliação como instrumento de regulação se dá em um contexto não tão antigo, como podemos constatar no trecho a seguir:

O PISA inscreve-se numa linhagem de estudos internacionais de avaliação comparada do rendimento dos escolares, cujo ponto de partida alguns autores localizam na década de 1950 e associam ao trabalho conjunto de diversas instituições de investigação sob os auspícios da UNESCO (Bottani, 2006; Morgan, 2007). Desse esforço resultou um primeiro estudo (ver Foshay, 1962) e, porventura mais importante do que isso, dele dimanou [sic], em 1961, uma forma organizacional - a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) - que, durante cerca de três décadas e com os seus estudos (em diversas áreas, mas com mais regularidade nas da matemática, da leitura, e das ciências), viria a ocupar um lugar central - se não mesmo a obter o monopólio - no campo dos estudos internacionais, sobre as performances dos escolares (CARVALHO, 2009, p. 1013).

Continuando suas análises, Carvalho afirma, na obra acima mencionada, que a entrada em cena da OCDE, através do PISA, veio a dar término à centralidade da IEA, o que introduziu rupturas numa "comunidade de prática", estabelecida ao seu redor. No entanto, segundo o autor, o referido Programa não acabou com uma tradição de avaliação centrada na medição de conhecimentos adquiridos, pois:

O PISA dá continuidade à opção pela medição empírica e directa das aprendizagens como o meio para a avaliação da eficácia dos sistemas educativos (Bottani, 2006; Mons, 2007). Mas, além disso, confirma um projecto de comparação (em Educação), no qual predomina uma razão pragmática, caracterizável - seguindo o modelo analítico proposto por António Nóvoa (1998) - pelo comprometimento com a construção de indicadores e *standards* para a decisão política, pela perspectivação da comparação como "momento da tomada de decisão", bem como, pela "crença na educação como factor de modernização/desenvolvimento" (CARVALHO, 2009, p. 1013-1014).

Como abordado no primeiro capítulo da tese, a OCDE é uma organização intergovernamental, direcionada para uma intervenção no campo da política econômica; no entanto a referida organização vem, desde a década de 1950 desenvolvendo ações e planos, no campo da educação (pautando-se pela Teoria do Capital Humano, que sustenta a ideia de que a educação é motor de crescimento econômico, assunto a ser aprofundado, ainda neste capítulo, em subseção posterior). Tal ação tem se caracterizado pelo enfoque centrado no desenvolvimento de instrumentos de apoio ao planejamento educacional e monitoria da qualidade e da eficácia dos sistemas educativos, sistemas estes que devem produzir uma força de trabalho “flexível”, capaz de responder de forma eficaz às necessidades do mercado.

É nessa perspectiva que Carvalho (2009, p. 1015) afirma:

É a partir de uma visão que equaciona o campo educacional como parte de uma “sociedade baseada no conhecimento” que a OCDE se propõe - com o PISA - a diagnosticar e promover o desenvolvimento de competências dos escolares, pensando na sua “plena inserção” nesse espaço social imaginado.

A avaliação comparada, como instrumento regulatório, não é algo novo, no âmbito do trabalho da OCDE. O PISA emerge dentro do contexto do Projeto *International Indicators of Educational Systems* (INES), que a referida organização desenvolve, desde meados da década de 1980. No entanto, com o PISA, a organização tem maior grau de controle, uma vez que “gera os seus próprios dados”, isto é, “[...] não depende de dados já criados pelos sistemas nacionais, mas, determina o quadro de questões e de orientações” que se deve seguir (CARVALHO, 2009, p. 1015).

O PISA, no âmbito das orientações da OCDE para a educação, contribui para reforçar a política educativa desta organização. Assim, a organização tem recorrido a ferramentas diversas, como estatísticas, comparações internacionais, identificação de boas práticas e de boas políticas, com o propósito de “ajudar a decisão política” dos países membros e observadores no que se refere às suas políticas nacionais de educação.

Sobre a capacidade da OCDE em desenvolver e dar forma às decisões políticas, Carvalho (2009, p. 1015) aponta que isto se dá em duas modalidades: a primeira seria por meio de uma “[...] governança pela ‘coordenação’, fazendo convergir atores diversos em iniciativas comuns, como conferências ou projetos”; e a segunda seria por meio da “formação de opinião”, mediante um trabalho de produção de visões e de valores, de modelos e conceitos, que lhe permite iniciar e influenciar os discursos e práticas nacionais e internacionais no campo da educação. O PISA, então, pode se constituir em um exemplo de política regulatória, no sentido de estabelecer regras e monitoração das agendas políticas, em diversos países, pois os resultados daquele têm delineado a promoção de acordos acerca de

quais são as práticas e as políticas educacionais que os governos dos países envolvidos devem seguir.

Exemplo de acordos e orientações que o PISA imputa pode ser verificado na entrevista de Andreas Schleicher, coordenador dos *rankings* educacionais da OCDE, à revista *Veja*, em 6 de agosto de 2008. Na referida entrevista, o então coordenador afirma que “o Brasil precisa copiar práticas que dão certo em outros países para deixar de vez o grupo dos piores”. Schleicher (2008) afirma isto com base nos dados comparativos do PISA, os quais apontam o Brasil entre os últimos colocados, em todas as disciplinas. Situação que, segundo a revista *Veja*, “Schleicher conhece não apenas por estatísticas, mas por suas viagens ao Brasil. Desde que assumiu o cargo, ele já visitou escolas em mais de 100 países”. Questionado sobre os resultados dos alunos brasileiros, Schleicher (2008, p. 02) dispara seu diagnóstico:

[Veja] Os brasileiros apareceram, mais uma vez, entre os piores estudantes do mundo nos últimos rankings de ensino da OCDE. O que o senhor descobriu ao analisar as provas desses estudantes? [Schleicher] Elas não deixam dúvida quanto ao tipo de aluno que o Brasil forma hoje em escolas públicas e particulares. São estudantes que demonstram certa habilidade para decorar a matéria, mas se paralisam quando precisam estabelecer qualquer relação entre o que aprenderam na sala de aula e o mundo real. Esse é um diagnóstico grave. Em um momento em que se valoriza a capacidade de análise e síntese, os brasileiros são ensinados na escola a reproduzir conteúdos quilométricos sem muita utilidade prática. **Enquanto o Brasil foca no irrelevante, os países que oferecem bom ensino já entenderam que uma sociedade moderna precisa contar com pessoas de mente mais flexível. Elas devem ser capazes de raciocinar sobre questões das quais jamais ouviram falar – no exato instante em que se apresentam** (Grifos Nossos).

Ao que parece, existe um receituário a seguir, e quem não o segue é considerado um “país atrasado”, no que se refere às exigências do mercado, ao que se quer que a educação faça para atender ao mundo do trabalho. Instigado a comparar países que seguem o receituário e os que não seguem, Schleicher (2008, p. 2-3) aponta:

[...] O Brasil passou a ter chance de avançar no momento em que começou a mapear os problemas de maneira objetiva - e não mais com base na intuição de alguns governantes. Isso é básico. Não dá sequer para melhorar algo que não foi sequer dimensionado. Daí a importância da comparação internacional. Ao olhar os *rankings*, pais, educadores e autoridades podem começar a fazer comparações e constatar o óbvio: suas escolas estão bem atrás das dos países da OCDE. [...]. Ao saberem do fiasco nos últimos *rankings*, alguns políticos e especialistas de mentalidade mais atrasada me ligaram revoltados. Diziam: "Vocês estão exigindo dos alunos que falem sobre situações distantes demais da realidade deles. É injusto". A miopia dessa gente impede de enxergar que o fato de estudantes chineses ou americanos terem resposta para tais questões não revela apenas o despreparo dos brasileiros, mas mostra também como eles estão em desvantagem na competição com os demais. [...]. Apenas há pouco tempo, as autoridades passaram a usar esse medidor tão eficaz para aferir as próprias deficiências e apontar saídas com base em experiências que dão certo noutros países. [...]. Os chineses não demonstram constrangimentos em copiar o que funciona noutros países. Ao contrário: eles são movidos por isso. Em uma visita à China, tive um encontro com o ministro da Educação e ele me surpreendeu ao revelar profundo conhecimento sobre a realidade de algumas das melhores escolas do

mundo, como as coreanas e finlandesas. Trata-se de algo raríssimo de ver em qualquer outro país. **A China, evidentemente, ainda tem muito que melhorar na educação - mas avança a um ritmo veloz** (Grifos Nossos).

Continuando a expor suas convicções, Schleicher afirma que “[...] os países que estão melhorando seus índices são aqueles que colocaram a educação como prioridade e enfatizaram a formação dos professores”:

[Veja] Por que a China e outros países em desenvolvimento estão à frente do Brasil? [Schleicher] Antes de tudo, por um fator que pode soar abstrato e até demagógico, mas é bastante concreto: são países que decidiram colocar a educação em primeiro lugar. Isso se traduz em medidas bem práticas implantadas por alguns deles. Uma das mais eficazes diz respeito à criação de incentivos para tornar a carreira de professor atraente, de modo que passasse a ser escolhida pelos estudantes mais talentosos. Essa é uma realidade bem longínqua para muitos dos países em desenvolvimento, como o Brasil (SCHLEICHER, 2008, p. 03).

Percebe-se que a formação docente se configura como “salvação da pátria”, no sentido estrito da expressão, pois nos professores são colocadas todas as expectativas e responsabilidades para o sucesso da melhoria dos índices educacionais do país. Questionado sobre a relação entre baixo salário e baixa produtividade do professor, Schleicher justifica:

[Veja] O fato de o salário do professor nesses países ser maior é decisivo para atrair os melhores alunos para as faculdades de pedagogia? [Schleicher] Diria que esse é apenas um dos fatores – mas não o principal. **O que faz estudantes brilhantes optar pela profissão de professor é, muito mais do que um salário acima da média, um ambiente em que eles têm o talento reconhecido e a capacidade intelectual estimulada. Além disso, são dadas a eles várias opções de carreira.** Os professores podem se tornar diretores, como em qualquer outro país, mas também almejar diferentes funções longe da burocracia de uma escola: alguns atuam como uma espécie de consultor de ensino, com a tarefa de treinar os menos experientes, outros recebem a missão de desenvolver e adaptar currículos. **O fundamental para eles é saber que terão mais de uma boa perspectiva nos próximos vinte anos** (SCHLEICHER, 2008, p. 03. Grifos Nossos).

Nessa perspectiva e nesse contexto, abre-se um leque de possibilidades do trabalho docente o que demandará deste uma formação para tal. Não só a formação docente passa por mudanças. O perfil do trabalho docente também é afetado, e isto tem relação direta com sua formação, em especial com a “formação em serviço”, uma vez que nesses espaços de formação tem-se a oportunidade de ir moldando e (con)-formando os professores para as demandas da “sociedade do conhecimento”, pois é preciso que o professor melhore sua formação e seu preparo para sua atuação no mercado de trabalho, trabalho este que, nos dias atuais, ultrapassa as atividades da sala de aula e dos muros da escola:

Os professores têm de encarregar-se de um maior número de funções: gestão econômica, busca de recursos econômicos (sobretudo para as atividades extra-acadêmicas), elaboração de uma política educativa própria por meios de projetos de cada escola e de sala de aula [...], publicidade da escola, atenção a novos conteúdos culturais e problemas sociais; educação contra drogas, prevenção de Aids, educação no trânsito, educação para o consumo, educação para a saúde, manutenção do patrimônio cultural e ecológico, etc. (SANTOMÉ, 2003 p.44).

Essa questão é reafirmada por Oliveira (2007), quando esta autora realizou um estudo da LDB e suas relações com a organização escolar, no qual aponta que as mudanças trazidas pela referida lei repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar⁶⁵, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, para que este possa responder por novas demandas em sua jornada de trabalho que passou a contemplar “[...] as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico dentre outras atividades” (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

Então, passa a compor o trabalho do professor, a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a responsabilidade por cumprir o currículo e melhorar os índices de avaliação da escola. Pois as regulações educacionais se pautam, também, pelos processos de avaliação externa que se fazem da escola, pela via dos exames nacionais e internacionais de avaliação. E para dar conta desta nova morfologia do trabalho docente, exige-se uma adequação na sua formação.

Paralelamente ao exposto, percebe-se, também, uma desvalorização contínua da profissão docente:

A desvalorização social de um posto de trabalho como a docência é realmente preocupante; uma boa prova disso é que essa carreira não desperta grande interesse nas novas gerações, o que é constatado todos os anos nos momentos de escolha das carreiras universitárias. A partir de meados dos anos 80, esse tipo de opção universitária poucas vezes fez parte das opções principais; ao contrário, é freqüentemente que a maioria dos que se matriculam na Faculdade de Educação o façam por terem sido reprovados nas faculdades em que realmente desejariam estudar, onde já não há vagas, pois alunos e alunas com melhores resultados esgotam o número de vagas disponíveis (SANTOMÉ, 2003, p. 70).

Estudos de Gatti e Barreto (2009), realizados no Brasil, apontam que a procura no vestibular por cursos de Licenciatura caíram. E que a carreira docente é pouco atraente para os jovens.

Agravando a situação da carreira, os professores sindicalizados são vistos como um “problema” para os sistemas educacionais. E isto tem contribuído para o enfraquecimento dos sindicatos e o isolamento do trabalho docente no cotidiano das escolas

Esse isolamento no trabalho cotidiano em sala de aula combina-se com as mudanças de perspectivas sobre o que é considerado aprender, que já tinham sido fortemente criticadas nas décadas passadas. Pretende-se reduzir, novamente, a avaliação dos

⁶⁵ A organização do trabalho escolar deve ser compreendida como um conceito econômico que se refere à divisão do trabalho na escola. É, então, definida como a forma que o trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola, e organizada, buscando atingir os objetivos da escola ou dos sistemas. Assim, a organização do trabalho escolar se refere à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, à distribuição das tarefas e competências, às relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas (OLIVEIRA, 2007, p. 107).

processos de ensino e aprendizagem apenas ao que é evidenciado pelos testes de medição quantitativa aplicados às avaliações externas. Pretende-se impor nas escolas e, portanto, no trabalho dos professores e dos alunos, a lógica da produção industrial, dos controles dos produtos que competem nos mercados (SANTOMÉ, 2003, p. 67).

Isto pode ser exemplificado, no Brasil, como controle avaliativo nacional – Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEN, SINAES – e, internacionalmente, o PISA; e como produtividade/prêmio, bônus docente, bolsa produtividade etc.

Observa-se uma obsessão pelo controle dos conteúdos escolares a serem trabalhados nas escolas. Tal obsessão “[...] pode ser vista claramente entre os membros do governo que tentam aprovar e controlar os livros-textos permitidos, [...] tentam impor um conhecimento oficial que legitime as estruturas de poder existentes na sociedade” (SANTOMÉ, 2003, p. 43).

Sobre esta questão, Apple (1995) evidencia em seus estudos realizados nos Estados Unidos que o livro didático vem sendo cada vez mais “orientado por sistemas”, se tornando cada vez mais “[...] racionalizado e dirigido por programas de testes e medidas de competência, especialmente no nível elementar. [...] As pressões econômicas e ideológicas sobre os textos são muito intensas”. O autor pondera que este processo tem tirado a autonomia do professor, pois, “[...] pouca coisa é deixada para a decisão do/a professor/a, à medida que o Estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual este deve ser conduzido” (APPLE, 1995, p. 82).

Aqui, no Brasil, podemos exemplificar com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram, de certa forma, impostos às escolas brasileiras, e, conseqüentemente, os livros didáticos que a eles são adequados e classificados pelo MEC em cinco, quatro e três estrelas⁶⁶ e são “liberados” para serem utilizados pelos professores. Por outro lado, é importante salientar que não se pensou na formação dos professores, não se pensou em preparar os professores para “executar” tais políticas, muito menos para “planejar”, serem agentes sócio-históricos no processo de construção da política curricular a ser trabalhada. Na

⁶⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) compra e distribui obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet. Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas. (MEC/FNDE, 2009).

verdade, o que acontece é uma diminuição da autonomia do trabalho docente e alto controle do que o professor deve trabalhar e como deve desenvolver seu trabalho.

No entanto, vale ressaltar que muitos professores procuram adaptar os conteúdos aos contextos em que as escolas estão localizadas, adequar a seleção de conteúdos com os quais trabalham às peculiaridades da comunidade e ao grau de desenvolvimento e nível de conhecimento de cada aluno e aluna. Ainda assim, não conseguem fugir totalmente da regulação curricular, da regulação do conhecimento e da regulação avaliativa.

Voltando ao debate sobre o PISA, diante dos resultados e desempenho neste, a OCDE tem feito análises e indicado orientações e soluções para os problemas detectados, a propósito dos quais, segundo Maués (2009a, p. 17), “[...] a culpa tem recaído na formação dos professores. Daí a atenção que esse organismo vem concedendo ao assunto por meio de publicações e de assessorias, visando obter melhores resultados comparativos, nos exames internacionais”. Esta questão pode ser constatada, também, na já mencionada entrevista do chefe da Divisão de Análise e Indicadores, da OCDE:

[...] A educação é um setor com índices de produtividade declinantes no mundo todo: os custos só aumentam, ao passo que **o ritmo de avanço na sala de aula é lento demais. Justamente o inverso do que ocorre com as grandes empresas privadas, que conseguem cortar gastos e produzir mais e melhor.** Não recebo aplausos quando digo isso em minhas palestras. Tampouco faço sucesso ao afirmar que **poucos setores são tão atrasados quanto a educação.**

[Veja] **A que o senhor atribui esse atraso?** [Schleicher] **Os professores ainda conduzem suas aulas guiados muito mais pelas próprias ideologias do que por conhecimento científico.** Na prática, eles escolhem seguir linhas pedagógicas motivados por nada além de crenças pessoais e deixam de enxergar aquilo que as pesquisas apontam como verdadeiramente eficaz. Fico perplexo com o fato de a neurociência, área que já permite observar o cérebro diante de diferentes desafios intelectuais, ser tão ignorada pelos educadores. Pior ainda: os educadores são os maiores inimigos dessa ciência. Eles perdem um tempo precioso ao repudiá-la.

[Veja] Como a neurociência pode ajudar na escola? [Schleicher] Caso consultassem os neurocientistas, os pedagogos já saberiam, por exemplo, algo bem básico sobre o aprendizado de uma língua estrangeira: ele demanda uma imersão no idioma – impossível de ser alcançada com aulas esporádicas ou curtas demais, como é tão freqüente nas escolas. Essas aulas têm efeito próximo a zero, como já foi comprovado por meio da visualização da atividade cerebral.

[Veja] E o que fazem as escolas diante disso? [Schleicher] Nada. [...]

[Veja] **Por que elas são tão antiquadas?** [Schleicher] A maioria das escolas ficou congelada no tempo desde o século XIX. Até hoje, elas aplicam conceitos idênticos aos daqueles colégios concebidos para tornar as pessoas compatíveis com a era industrial. Um de seus pilares é a divisão do conhecimento por áreas estanques e incomunicáveis. O outro é o treinamento para a execução de tarefas repetitivas. Enquanto focam demais em idéias do passado, as escolas deixam de mirar uma questão-chave e bem mais atual: o fundamental é que as pessoas aprendam a aplicar esse conhecimento em novas e avançadas áreas – e que não apenas o tenham armazenado (SCHLEICHER, 2008, p.4-5. Grifos Nossos).

Percebe-se que a educação é vista como “mercadoria de custo elevado”. Busca-se, então, diminuir gastos e, ao mesmo tempo, melhorar os resultados de forma imediata e

utilitarista. É imposta à escola a lógica da empresa privada, e é dada ao professor a responsabilidade pelo sucesso e pelo insucesso produzidos nela.

O PISA vem se diferenciando de outros programas que o antecederam, segundo Carvalho (2009), devido ao fato de sua oferta ser garantida com uma periodicidade trienal, bem como ao de sua grande abrangência geopolítica de aplicação, pois isto favorece monitorar os sistemas educativos de cerca de 60 países. Os seus promotores (OCDE) podem declarar, hoje, que “[...] avaliam mais de um milhão de estudantes, representativos de um terço da população estudantil existente em todo o mundo e cobrindo 90% da economia mundial [...] o que lhes permite aclamar a ‘pertinência universal’ do instrumento” (CARVALHO, 2009, p. 1014). Outra característica própria do PISA, ponderada pelo autor, é o fato de os países poderem conduzir o controle e a prioridade do programa e a sua aplicação. No entanto, vale ressaltar que esse controle é limitado, uma vez que os países já recebem as provas prontas, já elaboradas, para serem aplicadas, e isto caracteriza que a regulação é de cima para baixo. Nessa perspectiva, cabe o questionamento: será que o cotidiano dos alunos europeus é o mesmo dos brasileiros? Até que ponto o letramento cotidiano – seja ele direcionado para Matemática, Português ou Ciências – pode ser homogeneizado? É sabido que alguns saberes são componentes básicos do currículo, mas é sabido, também, que as avaliações podem ser contextualizadas na realidade em que o aluno vive.

Nesse sentido, vale registrar os estudos de Costa e Afonso (2009), que apontam o PISA como um instrumento de regulação baseado no conhecimento (*Knowledge-based Regulation Tools* [KRT]). O que reforça a afirmação de Maués (2009a), de que o PISA tem servido como parâmetro de *performance* exigida pela sociedade do conhecimento.

Costa e Afonso (2009, p. 1043) afirmam que isto ocorre pelo fato de a economia mundial fundamentar-se, cada vez mais, no conhecimento, “[...] o qual emerge como instrumento de política, regulando os atores sociais e legitimando a decisão política”. Os autores apontam que a confirmação de que o PISA configura *KRT* (instrumento de regulação baseado no conhecimento), com capacidade para influenciar a decisão política e o debate público sobre educação, se evidencia em uma lógica discursiva legitimadora, que se dá em quatro dimensões: *credibilidade*, *maleabilidade*, *relevância simbólica* e *pertinência*, as quais “[...] conferem força científica e política, e que contribuem para a sua afirmação e penetração, nos diversos países”. Os autores clarificam suas afirmações:

A *credibilidade* está relacionada com a reputação científica da OCDE; a *maleabilidade* define o PISA enquanto um instrumento passível de ser apropriado de diferentes formas e em contextos políticos diversificados; a *relevância simbólica* prende-se com o simbolismo dos processos de adesão ao Programa; finalmente, a *pertinência* é uma dimensão que reúne um conjunto de aspectos que conferem ao

PISA relevo político, os quais designamos do seguinte modo: (a) despertar de consciências; (b) narrativa de modernização; (c) mudança para a comparação; (d) áreas de avaliação e (e) variáveis contextuais (COSTA; AFONSO, 2009, p. 1043).

Ressalto a questão da *credibilidade*, pois esta se relaciona, também, “[...] com a solidez que se diz existir no PISA, em particular, e na OCDE, quer do ponto de vista científico, quer quanto à dimensão estratégica do instrumento” (COSTA; AFONSO, 2009, p. 1043).

A OCDE é considerada, tecnicamente, como o padrão de ouro na realização de estudos comparativos como o PISA: nem as agências europeias, nem outras organizações internacionais, como o IEA, são vistas pelos nossos informantes como tendo a capacidade pericial para estudos comparativos de maior relevo (GREK; LAWN; OZGA, 2009, p. 7, *apud* COSTA; AFONSO, 2009, p. 1043).

Diante do contexto de regulação transnacional, o conhecimento e a avaliação/medição deste se tornam instrumento de regulação:

Em síntese, enquanto KRT, o PISA é ‘não apenas baseado em conhecimento, mas também orientado para o conhecimento: [...] não só convoca certos tipos de conhecimento, como também produz certos (talvez outros) tipos de conhecimento’ (Freeman *et al.*, 2007, p. 4). Um conhecimento vasto, como é vasta a dimensão das publicações que produz e dissemina internacionalmente. Perspectivando-se o conhecimento como instrumento de regulação, são diversos os tipos de conhecimento em que o PISA se baseia - eficácia da escola, desenvolvimento organizacional, literaturas de aprendizagem, entre outros. [...] Definir o PISA como um KRT significa que é concebido como um exemplo da relação complexa e circular entre conhecimento e política: o PISA, como instrumento de política, produz conhecimento; o PISA, como instrumento de pesquisa, produz política (COSTA; AFONSO, 2009, p.1051-1052).

Nesta mesma linha de raciocínio sobre o PISA, o governo brasileiro criou, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), idealizado a partir de experiência de organismos internacionais em especial da OCDE.

3.5 IDEB: A NOVA REGULAÇÃO NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

O IDEB é um índice de avaliação externa que é gerado pela combinação dos resultados de desempenho padronizado nas provas nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil⁶⁷. O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se avaliar o sistema educacional brasileiro. Iniciou-se no final dos anos 1980 e foi aplicado, pela primeira vez, em 1990. Em 1995, o SAEB passou por

⁶⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações; A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2011).

uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos, ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal). Realizado a cada dois anos, o SAEB avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries, do ensino fundamental, e 3º ano, do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural (BRASIL, [2005?]).

A Prova Brasil foi criada, em 2005, com o intuito de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. De caráter censitário, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados, oferecendo dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. Avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. “O SAEB e a Prova Brasil passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará na extinção da outra. Pela metodologia utilizada, nenhum aluno será submetido às duas avaliações” (BRASIL, [2005?], p. 02).

O IDEB reúne, em um só indicador, fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e médias de desempenho nas avaliações. Logo, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar verificados no Censo Escolar, e médias do desempenho nas avaliações (SAEB e Prova Brasil) do INEP. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), mostra as condições estatísticas do ensino, na educação básica, no Brasil. O governo brasileiro fixou a média seis como aquela a ser alcançada, pelo país, até o ano de 2022⁶⁸. Segundo o INEP (2010b), em termos gerais, o Brasil tem melhorado o IDEB. Os gráficos a seguir demonstram a evolução do IDEB brasileiro.

PROJEÇÕES E METAS	EVOLUÇÃO
--------------------------	-----------------

⁶⁸ A fixação da média seis, a ser alcançada, considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos, que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo (BRASIL. MEC, 2009).

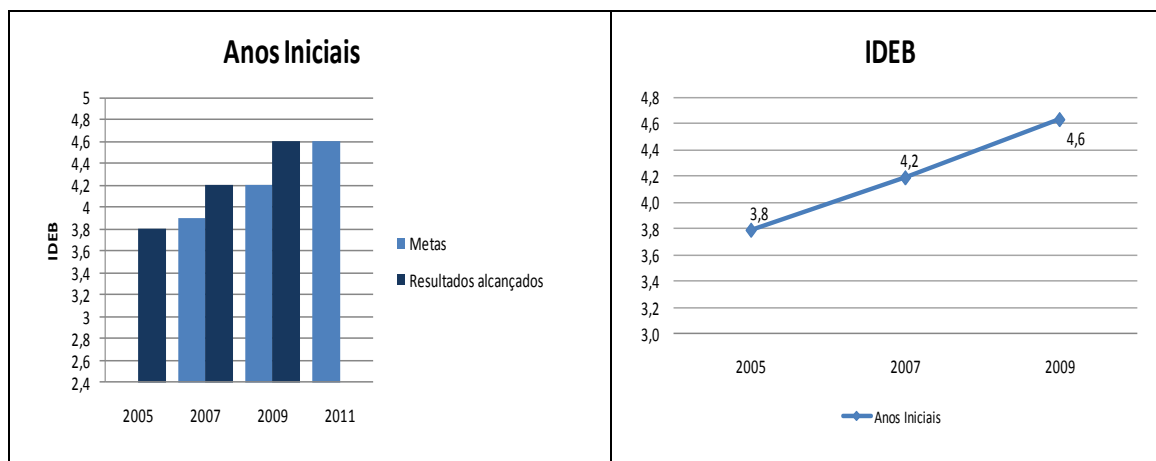


Gráfico 1 – IDEB, projeções, metas e evoluções. Anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: <<http://www.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 27 ago. 2010

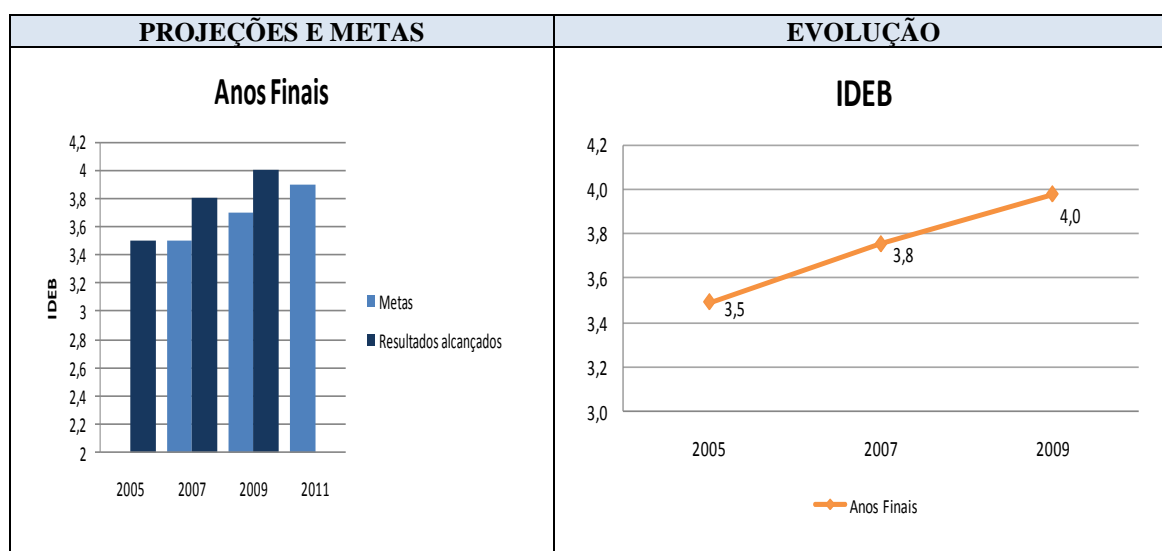


Gráfico 2 – IDEB, projeções, metas e evoluções. Anos finais do ensino fundamental

Fonte: <<http://www.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 27 ago. 2010

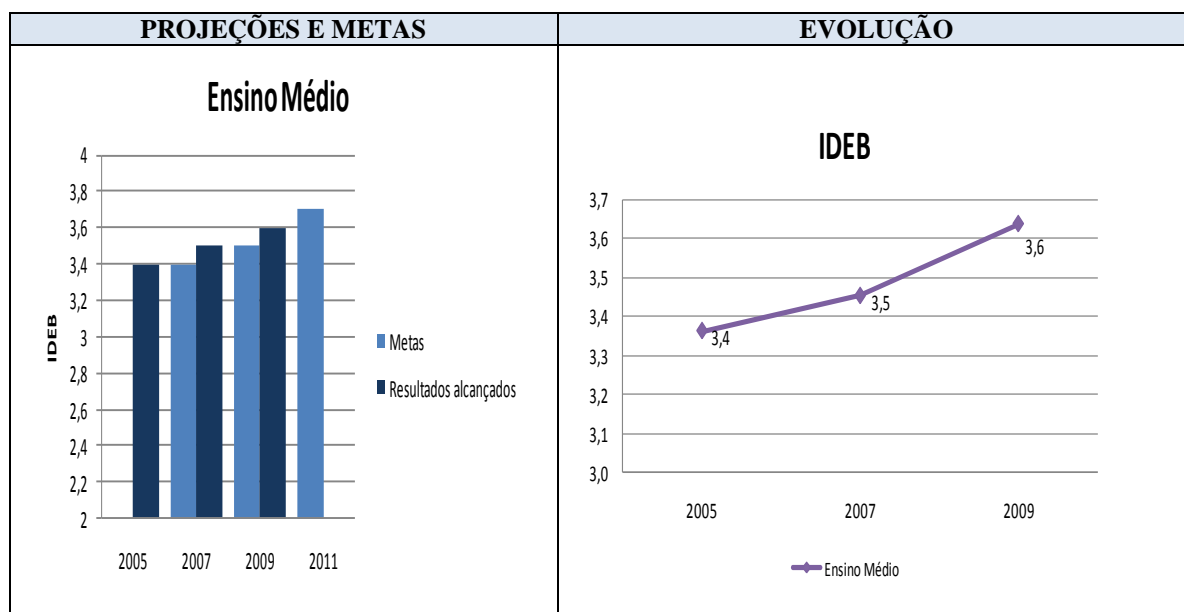


Gráfico 3 - IDEB, projeções, metas e evoluções. Ensino médio

Fonte: <<http://www.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

Como se pode perceber, por meio dos gráficos do INEP, a meta geral brasileira vem sendo atingida. No entanto, quando fazemos uma análise mais detalhada, por municípios, percebe-se que, na realidade, atingir a média seis, no ano de 2022, caracteriza um grande desafio para a maioria dos municípios brasileiros; e o quadro se agrava, quando se avalia a região Norte do país, conforme se pode observar e avaliar no *site* do MEC/INEP. A região Norte de forma geral tem metas desafiadoras a serem alcançadas conforme dados do INEP:

IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	Projeções							
			2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,0	3,4	3,8	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3

Quadro 6 - Média geral e projeções do IDEB da região Norte Ensino Fundamental – 4ª série Brasil

Fonte: MEC/INEP (2011)

IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	Projeções							
			2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,2	3,4	3,6	3,2	3,4	3,6	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2

Quadro 7 - Média geral e projeções do IDEB da região Norte Ensino Fundamental – 8ª série Brasil

Fonte: MEC/INEP, 2011.

IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	Projeções							
			2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2,9	2,9	3,3	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,7

Quadro 8 - Média geral e projeções do IDEB da região Norte Ensino Médio Brasil

Fonte: MEC/INEP, 2011.

Em contrapartida, percebe-se que os índices (gerais) estatísticos são divulgados maciçamente, no sentido de alcançar a média seis; no entanto, tal divulgação não acompanha a totalidade desta realidade, pois o IDEB tem se caracterizado como um termômetro, que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional; é um indicador centrado na aprendizagem, desconsiderando elementos relevantes para avaliar uma educação de qualidade como, por exemplo, o financiamento da educação, a realidade e a diversidade cultural, econômica e social do país, bem como a valorização dos profissionais que atuam na educação e a infraestrutura das escolas.

Ao fixar a média seis, para 2022, o MEC, como representante do Estado brasileiro, não considerou os elementos acima citados; de fato, o que foi considerado foram os resultados obtidos pelos países OCDE uma vez que a média seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos, que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo –, quando estes aplicaram a metodologia do IDEB em seus indicadores educacionais. Cabem, então, alguns questionamentos: será que o investimento em educação, no Brasil, é o mesmo dos países desenvolvidos? Será que o professor brasileiro e sua carreira profissional são valorizados na mesma proporção que nos países desenvolvidos? A educação é prioridade, de fato, para o Governo Brasileiro?

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir de um Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado por uma comissão técnica do ministério e por dirigentes locais. O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB. “O Compromisso Todos pela Educação, uma das etapas do PDE, propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. O MEC estabeleceu atendimento prioritário a 1.242 municípios com os mais baixos índices” (BRASIL. MEC, 2009).

Percebe-se que a política educacional conduzida pelo MEC se apoia muito no culto aos resultados, enfatizando, valorizando e divulgando dois estudos que foram realizados em parceria com organismos internacionais, em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto. O objetivo central dos referidos estudos era “[...] identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (HADDAD, F., 2008, p. 14). Esse Plano de Metas, um programa estratégico do PDE, foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Percebe-se que muitas das diretrizes do Plano de Metas se pautam em orientações da OCDE como, por exemplo: foco na aprendizagem, com ênfase nos resultados; avaliação por mérito, como forma de bônus para professores; e a formação destes, como pilar de sustentação dos bons resultados educacionais. Na perspectiva desta concepção reducionista de formação e avaliação é que o referido plano vai reafirmar que uma de suas quatro ações será a “Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar” (BRASIL, 2007a). Neste sentido, o Decreto 6.094/2007, ao regulamentar a implementação do Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação, estabelece IDEB como meio pelo qual será verificado o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso de Todos pela Educação, configurando um dos eixos do PDE.

Tendo como base o culto aos resultados e índices das avaliações externas e internas, o MEC vem instituindo uma política educacional baseada na “obrigação de resultados” (LESSARD; MEIRIEU, 2004); na “performatividade” (BALL, 2005a; 2005b); na “cultura dos resultados” (MAUÉS, 2009b); na “cultura do desempenho” ou “cultura da performatividade” (SANTOS, 2004; NOSELA; BUFFA; LEAL, 2010) em que

O Estado Avaliador passa governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa das performances dos estabelecimentos e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções para favorecer a realização ou a melhoria das performances do “contrato” realizado entre o Estado e a educação (MAUÉS, 2009b, p. 478).

A cultura do desempenho responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino, assim, a cada momento os conclama a prestar contas *accountability* de suas “competências”, mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção por meio da “meritocracia” com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado; este é o grande a priori metafísico. (NOSELLA; BUFFA; LEAL, 2010, p. 04). (Aspas no original)

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de trabalho, ou sevem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (BALL, 2005a, p. 543. Aspas no original).

Ou seja, enfatiza-se, nas escolas, um padrão de julgamentos, comparações, competição, em que os índices atingidos justificam o bom ou o mau desempenho dos professores. E o fracasso da qualidade da educação pública passa por um processo de “[...] descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais” (HYPOLITO, 2010, p. 1343). Nesta lógica, a tendência é o ser humano ser mercantilizado, pois “[...] passamos a avaliar os outros apenas em função do seu desempenho, do seu contributo para o desempenho do grupo ou da organização e não em função do seu valor intrínseco como pessoas” (BALL, 2005b, p. 20).

Nesta direção a performatividade é alcançada mediante a construção de informações e de indicadores, além de “[...] outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados; a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005a, p. 544). Tais resultados acabam funcionando como medida de produtividade, enfatizando-se, por parte dos

sistemas de avaliação governamentais, os aspectos negativos, relacionando-os apenas à atuação, ao trabalho e à formação dos professores.

Nesse contexto, a formação dos professores se configura como peça-chave para o sucesso na melhoria dos índices estatísticos educacionais brasileiros, pois são eles que dão materialidade às regulações, são eles que estão no “chão da escola”. Neste contexto necessita-se de um novo tipo de professor e novos tipos de saberes:

Um professor capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos, que encare a excelência e o aperfeiçoamento como força motriz do seu trabalho; A noção de ‘fazer um bom trabalho’ nesta perspectiva é reduzida a uma ‘tênue’ versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis (BALL, 2005b, p. 22).

A partir do PISA a OCDE pode estar direcionando os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica e com isto pode, também, interferir na política de formação docente.

3.6 O PROGRAMA MUNDIAL DE INDICADORES EDUCACIONAIS (WEI)

No bojo da regulação transnacional das políticas educacionais propostas pela OCDE, assim como o PISA, o Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI) foi iniciado em 1997, com a participação de 12 países, dentre eles o Brasil. Mas uma vez, o INEP é a instância que conduz à execução tal proposição de regulação, e segundo esse Instituto, o Brasil foi convidado para participar deste programa com o objetivo de:

Desenvolver um sistema de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente que possibilitem uma análise comparativa entre os sistemas de educação de um conjunto de países em desenvolvimento e dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (BRASIL. MEC: INEP, [1997?], p. 01).

De 1997 até 2010, o programa obteve um aumento no número de países participantes, e de 12, em 1997, subiu para 19, o que equivale a 70% da população mundial. Vejamos que países são esses.

Argentina	Brasil	Chile	Egito	Filipinas
Indonésia	Jamaica	Jordânia	Malásia	Paraguai
Peru	Sir Lanka	Tailândia	Tunísia	Uruguai
Zimbábue	Índia	Rússia	Jordão	

Quadro 9 - Países que integram o programa WEI

Fontes: BRASIL. MEC: INEP, [1997?]

O programa coleta dados educacionais, anualmente (o chamado *WEI Regular*), desenvolve projetos especiais que buscam melhorar a comparabilidade dos dados entre os países e ampliar a abrangência dos indicadores. Tais projetos podem ser ilustrados, por exemplo, pelos “estudos temáticos realizados a respeito do perfil dos professores para as escolas do futuro (*Teachers for Tomorrow Schools*), bem como sobre o financiamento da educação nos países participantes (*Financing Education – Investments and Returns*)”. Estes projetos foram desenvolvidos, em parceria com a UNESCO. Segundo o INEP, está em curso outro projeto especial, que é a Pesquisa sobre Escolas Primárias.

O trabalho do INEP consiste em coletar dados estatísticos, que são enviados ao Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS). Após trabalhar esses dados estatísticos de todos os países, esses são enviados ao *WEI*, para que sejam feitos os estudos necessários. Os dados coletados pelo INEP são:

- Matrículas por nível/modalidade de ensino;
- Alunos novos nos ensinos fundamental e médio;
- Concluintes dos ensinos fundamental e médio e da educação superior;
- Número de turmas e matrículas correspondentes por nível/modalidade de ensino, dependência administrativa e série;
- Carreira e salário dos docentes;
- Distribuição da população por nível de escolarização, sexo e idade;
- Rendimento da população economicamente ativa;
- Pessoal de educação por nível de ensino, dependência administrativa e sexo;
- Docentes por nível de ensino, sexo, idade e escolarização;
- Gastos públicos do Brasil com educação, por nível/modalidade de ensino, dependência administrativa, segundo a categoria econômica. (BRASIL. MEC: INEP, [1997?]a, p. 01).

Os projetos especiais do Programa *WEI*, de posse desses dados, buscam fazer a comparabilidade dos mesmos e ampliam a abrangência dos indicadores. O INEP ([1997?]b) registra que tais projetos são: 1) Estudos temáticos desenvolvidos: O *Teachers for Tomorrow Schools* (Professores para as Escolas do Amanhã), de 2001, e o *Financing Education – Investments and Returns* (Financiamento da Educação – Investimentos e Retornos), 2002; 2) Pesquisa sobre as Escolas Primárias (*Survey of Primary Schools – WEI-SPS*); e 3) Análise das tendências dos indicadores educacionais nos países do *WEI* (período de 1995 a 2001/2002).

Em relação aos resultados do Projeto “Professores para as Escolas de Amanhã”, estes compõem os relatórios que analisam os indicadores educacionais desenvolvidos pelo Programa *WEI*. “O relatório procura recursos para a educação e como esses recursos são investidos, trata de examinar as escolhas políticas e os negócios que os países fazem para expandir o acesso à educação e atrair e manter bons professores” (BRASIL. INEP, [1997?] c).

Percebe-se que o Programa tem interesse em orientar políticas educacionais, em especial aquelas que afetam a formação e o trabalho docentes, como podemos ver no trecho a seguir:

[...] **Considera os desafios em manter a habilidade e motivação dos professores** e trata de examinar as escolhas políticas e os negócios que os países fazem para expandir o acesso a educação e atrair e manter bons professores. **O relatório providencia um meio de comparar as qualificações, condições de trabalho e número de professores disponíveis enquanto também examina algumas escolhas políticas que os países enfrentam quando decidem requerimentos, salários e número de horas de trabalho para professores** (BRASIL. MEC: INEP, [1997?]c. p. 01. Grifos Nossos).

Percebe-se um monitoramento da educação tratando-a como um negócio, uma mercadoria. E que a boa saída é atrair e reter os bons professores que vão fazer esta educação valer mais e trazer melhores resultados para o mercado de trabalho e conseqüentemente para o sistema capitalista.

O projeto Financiamento da Educação – Investimentos e Retornos vem ratificar a concepção de educação como mercadoria, pois deve cumprir a tarefa de observar “[...] os **impactos do capital humano no crescimento econômico** e examina os gastos educacionais e investimentos estratégicos de ambas as perspectivas pública e privada” (BRASIL. MEC: INEP, 1997e, p. 01. Grifos nossos). Isto tem se caracterizado tarefa de todos os países envolvidos, pois “[...] investimentos em capital humano têm se tornado o centro das estratégias dos países membros do WEI para promover uma prosperidade econômica, força trabalhista mais qualificada, coesão social entre outros benefícios individuais e sociais” (idem, p. 01). Segundo o INEP, o principal objetivo do programa é “[...] juntar evidências cruciais do papel do capital humano e da educação em melhorar a economia, assim como estratégias de financiamento que poderão ajudar os governos a deixar atores públicos e privados assim como acionistas a participar e dividir custos e benefícios” (idem, p. 01).

O INEP registra que a Pesquisa sobre Escolas Primárias (*WEI-SPS*) foi desenvolvida em 14 países (Argentina, Brasil, Chile, Índia, Indonésia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Rússia, Sri Lanka, Tunísia, Uruguai e Zimbábwe), visando

[...] coletar dados que permitam comparar o funcionamento das escolas primárias (ou, de acordo com a terminologia em uso hoje no Brasil, do ensino fundamental de 1ª a 4ª série ou equivalente) nos diferentes contextos nacionais, sob a perspectiva da efetividade (da escola e das práticas pedagógica) e da equidade (BRASIL. MEC: INEP, [1997?]d, p.01).

O foco do estudo incidiu sobre a 4ª série da “escola primária” – no caso brasileiro, em conformidade com a legislação, trata-se do 5º ano do ensino fundamental de 9 anos. Os diretores de escolas e professores de 4ª série ou equivalente responderam, respectivamente, ao questionário da escola e aos questionários do professor. Além dos referidos questionários,

existe outro, denominado Questionário do Gerente Nacional da Pesquisa (GNP), que inclui questões sobre as diretrizes curriculares nacionais e características do sistema educacional dos países participantes da Pesquisa *WEI-SPS*. Tais questionários⁶⁹ têm o objetivo de obter informações sobre as características de organização e funcionamento das escolas primárias.

A amostragem da pesquisa foi de caráter aleatório e considerou, no mínimo, 400 escolas de cada país envolvido. No Brasil, a versão final dos questionários foi aplicada, em 2005. E a amostra brasileira aproximou-se de 646 escolas que têm alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental. Ao clarificar a amostra, o INEP afirma:

A amostra, selecionada pelo Instituto de Estatística da Unesco – UIS, a partir das informações do censo escolar de 2003, é estratificada por região, localização (rural e urbana) e dependência administrativa (pública e particular), alocando-se um número mínimo de 100 escolas por região geográfica. Para aumentar a eficiência da amostra, as escolas também foram estratificadas por tamanho. Os estados foram considerados como variável de estratificação implícita. A participação das escolas e dos professores é voluntária (BRASIL. MEC: INEP, [1997?]d, p. 01).

O INEP afirma que a pesquisa *WEI-SPS* resultou em produtos internacionais e nacionais, tais como base de dados (nacionais e internacionais), manuais para os usuários das bases de dados, relatórios sobre a pesquisa e estudos temáticos. Dessa forma, a Pesquisa *WEI-SPS* “pretende contribuir com os esforços do Brasil e dos demais países envolvidos para melhorar o acesso, a qualidade e a equidade da educação ofertada à sua população, na medida em que ajuda a aprofundar o conhecimento sobre a complexidade dos processos educativos” (BRASIL. MEC: INEP, [1997?]d, p. 01).

A cada ano, os estudos e indicadores produzidos pela UNESCO/OCDE são publicados no anuário *Education at a glance* (que, no Brasil, foi intitulado *Panoramas da Educação*). Além disso, são realizados estudos temáticos, em conjunto com o INEP, utilizando-se os dados coletados. Em 2001, foi realizado estudo sobre demanda por educação e por docentes e, em 2002, investimento em educação foi o tema abordado. Em 2003, a organização iniciou preparativos para a aplicação, no segundo semestre de 2005, da pesquisa denominada “Pesquisa do *WEI* sobre escolas primárias (*WEI-SPS*)” (BRASIL. MEC: INEP, [1997?]f, p. 01).

Outra ação do INEP na condução das orientações das políticas educacionais da OCDE é o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Pesquisa TALIS), o qual abordaremos a seguir.

⁶⁹ Os questionários foram desenvolvidos de acordo com o especificado no Referencial Analítico da Pesquisa *WEI-SPS*. A primeira e a segunda versões foram analisadas pelos países envolvidos na pesquisa, utilizando-se grupos focais. As propostas de mudanças, em função das especificidades nacionais, resultaram na versão piloto dos questionários, testada, durante o ano de 2004, pela maioria dos países participantes (BRASIL. MEC: INEP, [1997?]d).

3.7 O INQUÉRITO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM (A PESQUISA TALIS)

O Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – em inglês, *Teaching and Learning International Survey*, com a sigla TALIS – é um projeto de investigação, desenvolvido pela OCDE, que tem como foco central de pesquisa o ambiente da aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas disponibilizam aos professores. A pesquisa TALIS surgiu a partir dos resultados do Programa dos Sistemas Educacionais (INES), da OCDE.

A TALIS se constitui na primeira pesquisa internacional que levantou dados sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores; tais dados possibilitaram comparações internacionais. A referida pesquisa objetivou contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas, neste setor. Aponta ideias inovadoras sobre alguns fatores que podem explicar os diferentes resultados de aprendizagem revelados pelo PISA da OCDE. Neste sentido, a TALIS tem por finalidade ajudar os países a analisarem e desenvolverem políticas para que a profissão docente seja mais atrativa (OCDE, 2009a).

A TALIS teve início, no ano de 2006, realizando um conjunto de “testes-piloto”, com aplicação de questionários, o que se configurou como um pré-teste nos seguintes países: Noruega, Brasil, Malásia e Eslovênia. A melhoria e o aprimoramento dos instrumentos e estudos se deram nos anos de 2007 e 2008. A amostra final da pesquisa foi coletada, nos anos de 2007 e 2008, em 23 países⁷⁰, sendo 16 países membros e sete países associados⁷¹.

A referida pesquisa dirigiu-se à primeira etapa da educação secundária (no Brasil, refere-se do 6º ao 9º anos do ensino fundamental), tanto do setor público quanto do privado. Buscou examinar aspectos do desenvolvimento profissional, ideias, atitudes e práticas dos professores; evolução e o retorno das informações que estes recebem; e a direção escolar (gestão escolar), nos 23 países participantes. Houve diferentes formas de definir e calcular a amostra entre os países, mas, em média, trabalhou-se com 200 escolas de cada país. Em cada escola, participaram da pesquisa respondendo a questionários o (a) diretor (a) e 20 professores selecionados aleatoriamente. Mais precisamente, sobre esta questão, o relatório da pesquisa aponta:

⁷⁰ A TALIS observou, também, os Países Baixos. Porém, nestes, não se alcançou nível de amostragem mínima requerida para que fossem incluídos em comparações internacionais (OCDE, 2009a, p. 3).

⁷¹ São membros: Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenca), Coreia, Dinamarca, Espanha, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslováquia e Turquia; e associados: Brasil, Bulgária, Eslovênia, Estônia, Lituânia, Malásia e Malta (OCDE, 2009a, p. 3).

Con el objeto de establecer un sólido marco estadístico, se seleccionaron de forma aleatoria alrededor de 200 centros de enseñanza en cada país para que tomaran parte en el estudio. En cada centro, el director cumplimentó un cuestionario y 20 profesores seleccionados también al azar cumplimentaron otro. Cada uno de estos cuestionarios se podía rellenar aproximadamente en 45 minutos, existiendo la posibilidad de hacerlo sobre papel o de forma electrónica. En total, TALIS entrevistó a una muestra de unos 90.000 profesores en representación de los más de 2 millones con que cuentan los países participantes⁷² (OCDE, 2009a, p. 4).

Segundo o INEP, a análise cruzada das informações fornecidas pelos docentes e diretores permitiu comparações e a percepção das políticas públicas adotadas nos países participantes, tendo o estudo focalizado, principalmente, as seguintes dimensões educativas:

- A apreciação do trabalho dos professores nas escolas, a forma e a natureza da resposta que recebem, assim como o uso dos resultados desses processos para promover benefícios e desenvolvimento profissional dos professores;
- As diferentes formas de apreciação por parte dos professores e o modo como influenciam as práticas de ensino, crenças e atitudes;
- O impacto causado pelas políticas e práticas no âmbito escolar, incluindo a liderança escolar e a maneira como desenham o ambiente de aprendizagem nas escolas e afetam o trabalho dos professores;
- O impacto de novas tendências em liderança e gestão escolar junto dos professores e dos sistemas educativos;
- A cultura dos países em relação às práticas de ensino, atividades, crenças e atitudes, incluindo a dependência dessas informações em função do perfil dos professores (PORTUGAL, 2008).

No Brasil, a TALIS é coordenada pelo INEP. A amostra brasileira foi composta de “[...] 400 escolas, sendo que na base de dados final foram consideradas 380 escolas e 5.834 professores” (BRASIL. MEC: INEP, 2009a, p.1).

O MEC disponibiliza, em seu *website*, um resumo dos principais destaques dos resultados brasileiros na referida pesquisa, assim como comparação de tais resultados aos dos países participantes. No entanto, tanto no informativo do MEC quanto no relatório original da OCDE⁷³, ressalta-se que, para a interpretação dos resultados, é preciso levar em conta três questões básicas: 1) as respostas dos professores e diretores oferecem informações importantes; no entanto, devem ser analisadas tendo em vista que tais respostas são componentes subjetivos dos informantes; 2) a pesquisa pode identificar associações entre diferentes aspectos da escola e dos professores; todavia, não há possibilidades de se provar “causa” e “efeito”; e 3) como em qualquer pesquisa internacional, necessita-se considerar as influências culturais nas comparações entre países. Levando em consideração tais aspectos

⁷² Com objetivo de estabelecer um sólido quadro estatístico, foram selecionadas por amostragem aleatória cerca de 200 escolas em cada país que participaram do estudo. Em cada escola, o diretor preencheu um questionário e 20 professores selecionados também aleatoriamente preencheram outro. Cada um destes questionários pôde ser preenchido em cerca de 45 minutos, existindo a possibilidade de fazê-lo em papel ou eletronicamente. No total, TALIS entrevistou uma amostra de cerca de 90 mil professores representando os mais de 2 milhões dos países participantes (Tradução Nossa).

⁷³ Mais informações sobre a Pesquisa TALIS podem ser obtidas nos *websites* www.inep.gov.br e www.oecd.org/edu.

“[...] os resultados da TALIS podem fomentar diversas discussões para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 1).

No que se refere à formação e ao trabalho docente, a pesquisa aponta alguns dados que merecem ser destacados, os quais serão analisados em quatro eixos, como segue.

3.7.1 Eixo 1 - *Sobre as escolas de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º ano e seus professores*

Os resultados globais apontam que a maioria dos professores são mulheres; no entanto, destas, apenas 46,6% ocupam o cargo de diretor, o que “[...] sugere restrição nas possibilidades de promoção para o sexo feminino dentro das escolas” (BRASIL. MEC: INEP, 2009a, p. 2). Entretanto, este aspecto não foi observado, no Brasil, já que “73,6% dos professores e 76% dos diretores são do sexo feminino”. Este fato vem referendar o que Vilella (2000) aponta em seus estudos: que a profissão docente, no Brasil, vem se caracterizando como uma profissão prioritariamente feminina. Esta feminização da profissão docente, segundo a autora, teve início com as escolas normais, no século XIX, o que representou a possibilidade, naquele contexto, de luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

No entanto, nos séculos XX e XXI, o que se percebe é que, provavelmente, pelo fato de a profissão ser direcionada, em grande parte, ao público feminino, justificam-se os baixos salários e a falta de valorização da profissão, retratando um preconceito antigo quanto ao gênero de quem ocupa a função. E como retrato da feminização da profissão docente, pode-se citar dados do PNAD 2006, os quais apontam que 83,1% dos professores brasileiros são do sexo feminino, contra 19,9%, do sexo masculino, apresentando variações internas, conforme o nível de ensino. Na Educação Básica, por exemplo, vamos ter, na educação infantil, 98% do corpo docente do sexo feminino; no ensino fundamental, 93%. E isto só vai se alterar, no ensino médio, com maiores índices para o sexo masculino.

Dados do Censo da Educação Básica de 2010 indicam que as mulheres constituem a maioria da categoria. Estudos de Gatti e Barreto (2009) apontam que a categoria dos professores é formada, em sua maioria, por mulheres. No magistério, elas representam (83%) e os homens, 16,9% dos docentes. No início dos anos 2000 a CNTE (2003) já registrava que a diferença entre o número de mulheres e de homens, nessa profissão, vem diminuindo, aos longos dos anos. Em lugares como Mato Grosso e Paraná, os professores do sexo masculino já representam 22,5% e 20,5%, respectivamente. Tais números podem refletir a ampliação de oportunidades profissionais para as mulheres, que têm optado por exercer outras profissões, que, possivelmente, lhes conferem maior prestígio e renda.

A referida pesquisa observa algumas variações, quando se trata das etapas de ensino. No ensino médio, os homens representam 33% das vagas, enquanto na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, 98% e 93% dos profissionais são do sexo feminino, respectivamente. Pode-se considerar que o número maior de professores do sexo masculino, no ensino médio, deve-se ao fato de que esse nível de ensino exige maior qualificação, oferece maior remuneração e prestígio dentro do quadro geral da docência básica.

Outro dado apontado nos resultados globais da pesquisa TALIS se refere ao perfil etário dos professores, o qual varia entre os países. A pesquisa chama atenção para o fato de que:

A força de trabalho está envelhecendo. Na maioria dos países, os professores têm, em média, mais de 40 anos (56,9%). O percentual de professores com mais de 50 anos (27%) é quase o dobro do percentual de professores com menos de 30 (15,1%) (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 2).

Esses dados apontam que muitos países necessitarão substituir um grande número de professores que, em breve, se aposentarão. E diante disto, a OCDE já vem orientando para que a política de suprimento de professores busque “atrair, desenvolver e reter professores eficazes”, tornando a carreira docente atraente.

É preciso que as políticas forneçam respostas em dois níveis. O primeiro busca melhorar o *status* da docência de maneira geral, e a posição competitiva da carreira docente no mercado de trabalho; e ampliar as fontes de suprimento, de modo a incluir pessoas qualificadas que atuam em outras áreas, assim como ex-professores. O segundo nível envolve respostas mais direcionadas a tipos específicos de escassez de professores, incluindo maiores incentivos para professores em escolas desafiadoras ou em localidades difíceis. [...] Um requisito fundamental para o provimento de ensino de qualidade nas escolas é que a opção pela docência seja feita por pessoas motivadas, com alto nível de conhecimento e de habilidades (OCDE, 2006 a, p. 40-41).

Em relação à faixa etária dos professores brasileiros, a pesquisa aponta que esses são mais jovens: “56,1% têm menos de 40 anos. 22% dos professores têm menos de 30 anos e apenas 12,4%, mais de 50” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 2). No entanto, o fato de os professores serem mais jovens não tira deles a carga de trabalhar em uma profissão pouco valorizada. Souza (2009, p. 272) faz crítica às informações divulgadas pela OCDE e INEP “não citaram as mudanças no tempo de aposentadoria nem o aumento de trabalho precário com as contratações e recontrações de professores aposentados.” Esconde-se, por trás de tais dados, a precariedade em que estão o trabalho e a carreira docente.

No entanto, apesar de a carreira docente ser pouco atraente, resultados globais da pesquisa evidenciam que tal carreira pode oferecer estabilidade.

A profissão docente é relativamente estável e segura. Entre os países participantes da pesquisa 84,5% dos professores têm contratos permanentes e 62,5% deles lecionam há mais de 10 anos. Contudo, professores que estão começando na profissão

enfrentam a insegurança de contratos por tempo determinado. [...] No Brasil, 74% dos professores trabalham com contrato permanente. 51% lecionam há mais de 10 anos (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 2).

Souza (2009) pondera sobre tais dados e questiona as conclusões da OCDE, baseadas em uma amostra pequena das escolas brasileiras. Inclusive, questiona-se o fato de afirmar que, no Brasil, 51% dos professores lecionam há mais de 10 anos, uma vez que não se diz em que regime ou contrato de trabalho e em quais condições.

Outro aspecto que afeta diretamente o trabalho docente é o poder que o diretor pode exercer na contratação e demissão dos docentes, bem como no aumento de salários e medidas disciplinares:

No Brasil, 87,2 dos professores estão em escolas onde os diretores têm pouca autonomia em relação ao aumento do salário dos professores. O percentual de professores que estão em escolas onde os diretores têm autonomia em contratação é 26,6% e em demissão, 25%. Em relação ao orçamento escolar, esse percentual é um pouco maior, 57,2%. No estabelecimento de procedimentos disciplinares, o percentual de professores é 93,2% (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 3).

A gestão das escolas de todos os países credita vários fatores que interferem e prejudicam a capacidade do ensino, sendo um destes a má formação dos professores, opinião essa manifestada por 37,5% dos diretores, mais de um terço do universo dos informantes. Outros fatores apresentados pelos diretores em relação às escolas que administram se referem a “falta de equipamentos e falta de pessoal de suporte instrucional”. No Brasil, vamos ver que pouco menos de um terço dos diretores informantes da pesquisa credita os problemas do ensino à má formação dos professores, como registrado no trecho a seguir: **“No Brasil, 31,1% dos professores estão em escolas em que os diretores creditam que a falta de professores qualificados atrapalha o ensino nas escolas”** (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 3. Grifos Nossos).

Os resultados globais da pesquisa apontam que os professores e o ensino são fortemente afetados pelo clima escolar. A pesquisa demonstrou que:

Em alguns países, aspectos negativos no comportamento dos professores, tais como absenteísmo e falta de preparo, freqüentemente atrapalham o ensino. Contudo, o comportamento dos alunos é mais comumente citado como impedimento a aprendizagem. Em média, 60,2% dos professores estão em escolas onde o diretor acredita que perturbações em sala de aula prejudicam o ensino. Desse modo, a disciplina em sala de aula parece ser um desafio. O ponto positivo é que os diretores parecem estar atentos a isso (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 4).

Sobre esse aspecto, os dados do Brasil coincidem com dados gerais da pesquisa, ou seja, 60,2% dos professores estão em escolas nas quais os diretores afirmam que, quanto ao comportamento do estudante, **“a perturbação em sala de aula é o aspecto que mais atrapalha a aprendizagem”**. Percebe-se que a análise desse comportamento dos alunos está desvinculada

de um contexto maior, por exemplo, dos problemas sociais e econômicos que desembocam na escola, principalmente nas públicas. No entanto, vale registrar os demais dados brasileiros que apontam, também, como prejudiciais ao ensino alguns comportamentos dos professores, como atrasos (25,5%), absenteísmo (32,3%) e **falta de preparo pedagógico (35,8%)** (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 4. Grifos Nossos).

Esta falta de preparo pedagógico, o absenteísmo e os atrasos podem estar ligados à formação inicial e continuada docente, bem como às condições de trabalho e carreira. No entanto, sente-se falta de os diretores brasileiros apontarem, por exemplo, que boa parte dos docentes leciona em jornada dupla (às vezes, tripla), em escolas muitas vezes distantes uma da outra, que eles têm péssimos salários e condições de trabalho, e que, a propósito de sua formação, inicial ou continuada, acabam sendo seduzidos por cursos à distância, muitas vezes aligeirados, que pouco solidificam sua formação e seu preparo para o trabalho.

Diante dos dados coletados percebe-se que a OCDE recomenda maior investimento e atenção das políticas educacionais na preparação, na formação do professor que vai atuar em sala de aula. E, alegando exemplos “exitosos” de alguns países, vem referendando e orientando a flexibilização e o aligeiramento da formação inicial docente, bem como enfatizando a formação em serviço (formação continuada) como melhor saída para melhoria da qualidade do ensino:

Estruturas mais flexíveis na educação inicial de professores têm-se mostrado eficazes na criação de novos caminhos na carreira docente. As primeiras etapas da educação, da educação inicial e do desenvolvimento profissional de professores devem estar muito mais interconectadas, de modo a criar uma estrutura de aprendizagem ao longo da vida. Além de fornecer uma sólida capacitação básica de conhecimento gerais da pedagogia, a educação inicial de professores deve também desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço (OCDE, 2006 a, p. 99).

Tais orientações já vêm, de certo modo, sendo seguidas pelo Brasil, com as devidas adaptações, por meio da flexibilização dos espaços, dos tempos e das modalidades de formação inicial, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) já retratada no segundo capítulo desta tese.

3.7.2 Eixo 2 - *Desenvolvimento profissional dos professores*

A profissão “professor” exige um constante processo de aprendizagem de quem a exerce. Deste modo, o desenvolvimento profissional do docente depende diretamente desse processo de aprendizagem contínuo que ele constrói. Logo, esse, deve ser fruto da reflexão, da análise da ação e prática pedagógica, da capacidade de explicar os valores das escolhas político-pedagógicas, do enriquecimento e potencialização das ações coletivas, da consciência

das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa. O desenvolvimento profissional, então, deve propiciar que aos professores uma maior preparação para conduzir o processo de ensino-aprendizagem relacionando-o à realidade, às necessidades e aos interesses de seus alunos, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação e da instituição educacional que trabalha (ARROYO, 1996; BARRAL, 2005).

Pode-se dizer ainda, que o desenvolvimento profissional é um processo de formação continuada em que o professor realiza seu trabalho, produzindo e ampliando seus conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e saberes docentes (MELO, 2005).

Segundo a OCDE, os sistemas educacionais devem possibilitar aos professores oportunidades para desenvolvimento profissional, para que possam obter uma força de trabalho de alta qualidade: “os professores eficazes devem ser o foco da educação e do desenvolvimento profissional de professores”, pois “lecionar é uma tarefa complexa, que envolve interações com grande variedade de aprendizes, em uma ampla gama de situações diferentes”; assim sendo, professores eficazes são “[...] competentes em diversas áreas [...] são pessoas intelectualmente capazes, articuladas e versadas, que conseguem raciocinar, comunicar-se e planejar de maneira sistemática” (OCDE, 2006a, p. 104). E este organismo internacional continua suas recomendações, colocando no desenvolvimento profissional a esperança de melhoria da educação, já que “[...] oferece um meio para melhorar a qualidade dos professores e para retê-los na docência” (idem, p. 128-129).

Para a OCDE, as atividades de desenvolvimento profissional devem buscar:

Atualizar, desenvolver e ampliar o conhecimento adquirido pelos professores durante a educação inicial e/ou equipá-los com novas habilidades e compreensão profissional. O desenvolvimento profissional pode acompanhar a implementação de reformas educacionais (OCDE, 2006a, p. 128).

Ainda segundo a referida organização, existe uma grande demanda para que os professores se preparem melhor, até porque eles são por ela vistos como os principais responsáveis pelo desempenho das escolas, como se pode ver no trecho a seguir:

Há uma grande demanda para que os professores atualizem constantemente seus conhecimentos e suas habilidades, devido à introdução de novos currículos, a mudanças nas características e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes, a novas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem e à maior pressão pela responsabilização de professores e pelo desempenho das escolas (OCDE, 2006a, p. 128-129).

Nesse sentido, a pesquisa TALIS buscou verificar “a oferta por desenvolvimento profissional, o grau de demanda por esse desenvolvimento e os fatores que suportam ou impedem que as necessidades de aprimoramento sejam atendidas” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 5).

Segundo a OCDE existem variados tipos e provedores de desenvolvimento profissional, os quais atendem diferentes tipos de objetivos:

- Atividade destinadas a facilitar a implementação de políticas ou de reformas educacionais, geralmente desempenhadas por grandes grupos de professores em conjunto – por exemplo, em conferências organizadas para fornecer informações novas.
- Desenvolvimento profissional voltado para tarefas visando a preparação da equipe para novas funções, geralmente desempenhadas por indivíduos ou por pequenos grupos de professores, e que podem incluir cursos, auto-estudo e outras atividades.
- Desenvolvimento profissional baseado na escola, visando atender às necessidades das escolas e cumprindo a meta de desenvolvimento escolar. Geralmente, esse desenvolvimento envolve grupos de professores da mesma escola trabalhando em conjunto sobre um problema ou desenvolvendo um programa.
- Desenvolvendo profissional pessoal escolhido por cada participante, visando enriquecimento profissional e educação continuada. Em geral, essas atividades são desempenhadas fora da escola onde o professor trabalha, individualmente ou em conjunto com professores de outras escolas. Em alguns países, atividades de desenvolvimento pessoal estão intimamente ligados aos resultados da avaliação de professores (OCDE, 2006a, p.129).

Conforme a OCDE esses quatro tipos de desenvolvimento profissional acontecem de forma simultânea. Os Relatórios Nacionais de *Background* realizados pela Organização apontam que os Programas de Formação que têm subsídios públicos as “[...] atividades de desenvolvimento profissional baseadas na escola e envolvendo toda a equipe ou grupos significativos de professores vêm-se tornando cada vez mais comuns” (OCDE, 2006a, p.129). No entanto, “[...] o desenvolvimento de indivíduos iniciados na docência tem-se tornado mais incomum”. Indica ainda, que os referidos Programas são oferecidos em instituições como universidades, Institutos de Capacitação de Professores, Agências do Estado, Agências não-governamentais, Consultorias Privadas e Empresas de Capacitação (OCDE, 2006a, p.129).

Os resultados globais da pesquisa apontam que “[...] a maior parte dos professores (88,5%) participaram de algum desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses e, em média, 54,8% afirmaram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente” (OCDE, 2006a, p.129). No Brasil, o percentual está bem próximo dos professores que afirmaram ter participado de algum desenvolvimento profissional, nos últimos 18 meses (83,0%). No entanto, 84,4% dos professores brasileiros afirmaram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente. A demanda dos professores brasileiros para se desenvolverem profissionalmente está concentrada nas áreas de Educação Especial (63,2%), Habilidades em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o ensino (35%) e 26,5% afirmaram “necessitar de mais desenvolvimento para lidar com problemas de disciplinas dos alunos” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p.5).

Vale ressaltar que, quando a OCDE fala de educação especial, não se trata da mesma concepção que se percebe na legislação educacional brasileira. Na Lei 9.394/96 (LDB), por exemplo, a Educação Especial deve dar atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como se verifica em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Já nos documentos da OCDE, por exemplo, “Professores são importantes” (OCDE, 2006a), a educação especial é apontada como aquela que atende a todos os alunos com problemas sociais, em situação de risco social, principalmente, por conta da pobreza, do tráfico e até da diversidade cultural. Nesse sentido, paira a dúvida quanto às respostas dos professores brasileiros, quando pontuam que querem se preparar melhor, pedagogicamente, para trabalhar com a educação especial. O que os professores brasileiros pensam e respondem, provavelmente, está pautado pelo que a legislação brasileira define como educação especial, e isto não corresponde à concepção da OCDE, o que pode acarretar problemas no entendimento e nos encaminhamentos das políticas educacionais.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional, os resultados globais da pesquisa apontam que “[...] 65,2 % dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional [...] uma proporção similar afirma ter sido liberado pelo empregador para poder fazer seu desenvolvimento”. No Brasil, este número cai para 54,8% de docentes que não tiveram que pagar pelo seu aperfeiçoamento e 56,2%, que tiveram dispensa do trabalho para fazê-lo (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 6).

No Brasil, a razão mais apontada como impedimento de participação em atividades de desenvolvimento profissional foi o conflito com o horário de trabalho: 57,8%. Um pouco mais da metade dos professores brasileiros, 51%, considera que os custos dos cursos são elevados. Em termos de resultados globais, este percentual está bem à frente do Brasil, pois “a razão comumente citada (46,8%) foi o conflito de horário dos cursos com o trabalho”, e 28,5% citaram os custos elevados. É preciso estar atento, pois, por trás “do conflito de horário”, esconde-se a carga excessiva de trabalho que o professor precisa assumir, trabalhando, por vezes, em dois ou mais turnos, tendo em vista que seu salário não é bom. Ou seja, é a jornada de trabalho excessiva, as péssimas condições de trabalho e carreira que geram esse “conflito de horário”.

Atenção também se deve ter quanto aos “elevados custos”, justificativa que pode estar camuflando a privatização do ensino, da formação dos professores tanto inicial quanto continuada; a desqualificação, a flexibilização e o aligeiramento da formação, pela via da

legislação educacional, e as faculdades de fim de semana, bem como o culto à educação a distância como modalidade mais viável, rápida e barata. Não deveriam os órgãos públicos oferecer tal formação, com qualidade e gratuitamente? Caso as políticas públicas educacionais assumissem, de fato, esta necessidade de formação como um direito, isso facilitaria e possibilitaria o alcance da tão almejada valorização profissional e, conseqüentemente, o melhor desempenho da atividade profissional.

Continuando com dados da TALIS, os professores brasileiros indicam que os tipos de desenvolvimento profissional que apresentaram maior impacto foram “os programas de qualificação (89,9%), leitura de literatura profissional (82,6%) e de pesquisa (80,9%).” A participação dos professores, nesses tipos de programas, foi de 40,8%, 82,5% e 54,7%, respectivamente.

A OCDE afirma que, no Brasil e nos demais países, a política de desenvolvimento profissional, que pode ser caracterizada como formação continuada em serviço, precisa avançar, no sentido de “[...] assegurar **incentivos** e apoio para os tipos de desenvolvimento profissional que são **mais efetivos** e estão de acordo com as necessidades dos professores” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 6. Grifos Nossos). A política educacional orientada pela OCDE que tem indicado tais “incentivos mais efetivos” tem sido o aligeiramento e a flexibilização da formação docente.

3.7.3 Eixo 3 - Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores

Para a OCDE, “[...] as práticas, crenças e atitudes dos professores são importantes para atender e aprimorar os processos educacionais”. Neste sentido, a pesquisa TALIS buscou examinar como estes aspectos podem ser relevantes para a melhoria das escolas (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 7).

Dados gerais da pesquisa apontam que a visão ‘construtivista’ tem mais credibilidade para os professores do que a visão da ‘transmissão direta’, ressaltando-se que o construtivismo é mais predominante nos países europeus. A maioria dos países indica que os professores veem tais visões (construtivista e transmissão direta) como complementares; o Brasil é apontado como um dos países em que os professores fazem menos oposições às duas visões. Apesar de o construtivismo ser bem aceito pelos professores, a pesquisa aponta contradições, uma vez que as práticas de ensino, em geral, são práticas estruturadas (em que os alunos têm um papel mais passivo, no processo de aprendizagem), em detrimento de práticas orientadas para uma participação mais ativa dos alunos. “Os professores de Matemática são os que mais utilizam essas práticas estruturadas, já os professores de

Humanidades e Arte são mais abertos a outras formas de aprendizagem”. Vale registrar um dado curioso sobre esta questão: é que as mulheres tendem mais a desenvolver práticas que possibilitem a participação dos alunos (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 7).

A pesquisa aponta que existe, em geral, satisfação dos professores quanto ao trabalho que desenvolvem e que este estado (satisfação) pode trazer benefícios para os estudantes. No Brasil, destaca-se que os professores estão relativamente satisfeitos com seu trabalho; no entanto, “[...] a crença de que seu trabalho traz benefícios está abaixo da média mundial” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p.8).

Esta descrença dos professores brasileiros em relação aos benefícios do seu trabalho pode estar ligada ao fato de as políticas públicas educacionais brasileiras terem sido formuladas, justamente, pautadas pelo descrédito do seu trabalho e de sua formação. Sobre este aspecto, faz-se importante registrar que movimentos sociais nacionais ligados à formação docente, dentre eles a CNTE, a ANFOPE, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, bem como organizações acadêmicas e científicas, como a ANPED, têm propiciado sólidos debates teóricos e políticos, nos quais se evidencia que as políticas públicas de formação docente foram construídas, historicamente, pelos gestores do MEC, a partir da identificação das insuficiências e/ou deficiências da educação formal, associadas ao papel e à função do professor, atribuindo a este a responsabilidade pelos problemas da educação. Referendam-se, assim, o individualismo e uma educação que atende aos apelos do mercado e dos objetivos e metas dos organismos internacionais.

No entanto, é válido registrar, também, a efervescência do movimento de luta das referidas entidades, as quais têm demonstrado e registrado suas memórias e histórias, por meio de debates, seminários, anais de suas reuniões, publicações e documentos, nos quais vêm apontando os (des) caminhos das políticas de formação inicial e continuada de professores e os elementos possíveis para superação das condições atuais em que se encontra a educação e, em particular, a formação de professores:

[...] campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso (FREITAS, 2002, p. 138).

3.7.4 Eixo 4 - Avaliação, retorno da avaliação e seus impactos sobre os professores e escolas.

A OCDE registra que a “[...] avaliação da escola pode ter impacto na forma de se realizar a avaliação dos professores, e esta, por sua vez, pode afetar o que os professores fazem em sala de aula” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 9). Neste sentido, “[...] a forma

como a avaliação é realizada pode ser um importante componente para a melhoria das escolas” (idem, p. 9). Nesta perspectiva, a pesquisa TALIS abordou esta questão e sua extensão à prática, a cobertura e os impactos para a mudança nas práticas educacionais e para o desenvolvimento dos professores.

Em termos de resultados globais, a pesquisa TALIS aponta que “[...] a maioria dos professores afirma ter uma visão positiva da avaliação, pois consideram que ela pode até aumentar sua satisfação e segurança no trabalho” (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 9). Em termos específicos do Brasil, aponta-se que “[...] 58,6% dos professores afirmam que a avaliação e/ou o *feedback* do seu trabalho impacta positivamente na sua satisfação em relação ao trabalho” (idem, p. 9). E que “[...] apenas 8,2% dos professores têm sua avaliação ligada a alguma mudança salarial, somente 5,5% conseguem algum tipo de gratificação financeira e 25,6% obtêm uma possibilidade de avanço na carreira” (idem, p. 9). Em contrapartida, 55,4% dos professores brasileiros trabalham em escolas que têm o orçamento ligado a resultados da avaliação.

O que se pode perceber, com esses dados, é que os resultados definem o financiamento da educação, e a “cultura dos resultados” é cada vez mais visível nas políticas educacionais brasileiras. A título de exemplo, pode-se resgatar um fato já tratado em subseções anteriores, deste capítulo, qual seja: que os municípios brasileiros de baixo IDEB são contemplados com planos emergenciais financeiros, pela via PAR, assim como as escolas de alto IDEB são indicadas como melhores exemplos a serem seguidos.

Nesse contexto, os diretores das escolas são apontados como líderes que devem estar à frente das implementações e do cultivo de tais resultados, já que a pesquisa TALIS enfatiza a gestão da escola como pilar desse processo e direciona para um novo paradigma de liderança escolar, a “liderança para a aprendizagem”, devendo o diretor ser a figura protagonista desta. Ressalta-se, ainda, que:

A TALIS é a primeira pesquisa internacional a dar detalhes sobre o comportamento e estilo de administração dos diretores da 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano e a investigar se as novas tendências foram realmente adotadas e que impacto elas causaram nos professores (BRASIL. MEC: INEP, 2009b, p. 10).

No Brasil podemos destacar a ênfase na liderança e gestão das escolas, por exemplo, por meio de alguns programas de premiação de gestão escolar de sucesso como Prêmio Construindo a Nação; Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar; Prêmio Gestor Nota 10; Prêmio Inovação em Gestão Educacional; Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; Prêmio Objetivos do Milênio, e o maior programa nacional de formação de gestores já implementado no Brasil, o Programa de Capacitação de Gestores Escolares (PROGESTÃO).

3.8 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS “RECOMENDAÇÕES” PARA ESTE SETOR

Um dos documentos emblemáticos que trata da concepção e da orientação para a formação docente da OCDE é o “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela OCDE, em 2005, e traduzido para o português do Brasil, pela Editora Moderna, em 2006 (obra que utilizo neste estudo).

O referido documento se constitui em um relatório baseado nos resultados de um projeto da OCDE – *Attracting, developing and retaining effective teachers* (Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes) –, realizado de 2002 a 2004 e que teve a participação de 25 países.

Em abril de 2002, o Comitê de Educação da OCDE lançou, em nível internacional, uma “[...] revisão de políticas para professores, para ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem sucedidas e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes [...]” (OCDE, 2006a, p.3). Vale registrar que “os ministros de Educação dos países pertencentes à organização deram grande importância aos professores no documento *Investindo em competências para todos*, divulgado em abril de 2001”⁷⁴. Os referidos ministros elaboraram uma agenda desafiadora para as escolas e estabeleceram uma “conexão clara entre os desafios enfrentados pelas escolas e a capacidade da profissão docente”, como registra a OCDE (2006a, p. 235), dando conta, ainda, de que as questões afetas às políticas para professores, também, foram tratadas, no encontro dos ministros de Educação dos países da OCDE, em março de 2004, realizado em Dublin (Irlanda), que teve como tema “Aumentando a qualidade da aprendizagem para todos” e no qual se incluiu uma discussão sobre “iniciativas de políticas para melhorar a oferta e a eficácia de professores” (idem, p. 235).

O projeto “Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” envolveu a “[...] elaboração de Relatórios Nacionais de *Background*, visitas a alguns países, realizadas por equipes externas de acompanhamento, coleta de dados, pesquisas sobre questões específicas e

⁷⁴ Vale registrar que a crescente atenção dirigida às políticas para professores fica evidente, também, no trabalho de outras organizações internacionais, como: Conselho da Europa; Comissão Europeia; Fundação Europeia de Capacitação; Eurydice; Associação Internacional para Avaliação de Realizações Educacionais (ARE); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Centro Europeu da UNESCO para Educação Superior (CEPES); Instituto Internacional da UNESCO para Planejamento Educacional (IPE); e Banco Mundial. As atividades da OCDE beneficiaram-se da estreita cooperação com essas organizações internacionais e com o Comitê de Orientações Administrativas e Industriais (BIAC) junto à OCDE e do Comitê de Orientação Sindical (TUAC) (OCDE, 2006a, p. 236).

workshops” (OCDE, 2006a, p. 7). Trabalhou com duas linhas de ação que são complementares: uma linha de Acompanhamento Analítico e outra, de Acompanhamento Nacional.

A linha de Acompanhamento Analítico utilizou diversos meios - Relatórios Nacionais de *Background*, revisões de literatura, análises de dados e documentos autorizados - para analisar os fatores que determinam a atração, o desenvolvimento e a retenção de professores eficazes e as possíveis respostas de políticas. Os 25 países participantes envolveram-se nesta linha de trabalho. Além disso, nove países também optaram por sediar um Acompanhamento Nacional, o que envolveu equipes externas de acompanhamento, que realizaram visitas para o estudo intensivo de casos, cujas conclusões foram posteriormente apresentadas em uma Nota Nacional (OCDE, 2006a, p. 237).

Os 25 países que participaram da linha de trabalho de Acompanhamento Analítico foram: Alemanha; Áustria; Bélgica (comunidade flamenga); Bélgica (comunidade francesa); Canadá (Quebec); Chile; Coreia do Sul; Dinamarca; Eslováquia; Espanha; Estados Unidos; Finlândia; França; Grécia; Holanda; Hungria; Irlanda; Israel; Itália; Japão; México; Noruega; Reino Unido; Suécia; Suíça. A linha de trabalho de Acompanhamento Nacional contou com a participação de nove países, a saber: Alemanha; Áustria; Bélgica (comunidade flamenga); Bélgica (comunidade francesa); Coreia do Sul; Espanha; Hungria; Itália; Suécia; Suíça (OCDE, 2006a, p. 237).

Os relatórios nacionais de *background* dos 25 países participantes abordam seis eixos principais: 1) O contexto nacional; 2) O sistema escolar e a força de trabalho docente; 3) A atração de pessoas capazes para a profissão docente; 4) A formação, o desenvolvimento e a certificação de professores; 5) O recrutamento, a seleção e a nomeação de professores; e 6) A retenção dos professores eficazes. Tais relatórios são direcionados, principalmente, a quatro tipos de público:

A Secretaria da OCDE e outros países participantes da Atividade, como ajuda para compartilhar experiências e fornecer material para este relatório; as equipes de acompanhamento externo que visitaram os países participantes da linha de trabalho de Acompanhamento Nacional; pessoas interessadas em questões de políticas para professores dentro de cada país; e pessoas interessadas em questões de políticas para professores no nível internacional e em outros países (OCDE, 2006a, p. 238).

O projeto “Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” apresentou como objetivo geral “[...] fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para ajudá-las na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola” (OCDE, 2006a, p. 235). Os principais objetivos do projeto foram assim definidos:

- Sintetizar pesquisas sobre as questões de políticas relacionadas a atrair, recrutar, reter e desenvolver professores eficazes.
- Identificar iniciativas e práticas políticas inovadoras e bem sucedidas.

- Facilitar intercâmbio de lições e experiências entre os países.
- Identificar opções a serem consideradas pelos formuladores de políticas (OCDE, 2006a, p. 235).

Segundo a OCDE (2006) tal relatório “[...] buscou ampliar e agregar valor ao conjunto de trabalhos internacionais sobre professores já existentes”, pois “[...] o papel fundamental desempenhado pelos professores reflete-se em uma ampla variedade de outras atividades da OCDE”, como:

Staying Ahead: In-Service Training and Teacher professional Development (OECD, 1998); *Teachers for Tomorrow's Schools* (OECD e UNESCO, 2001); o trabalho *Schooling for tomorrow* (OECD, 2001), realizado pelo Centro para Pesquisas e Inovações Educacionais (CPIE); e desenvolvimento de habilidades de professores em avaliação formativa (OECD, 2005). Além disso, a OCDE realizou um esforço importante para fortalecer o banco de dados internacional comparativo sobre professores, inclusive com a publicação anual *Education at a Glance: OECD Indicators*; e o trabalho de desenvolvimento dos Indicadores de Sistemas Educacionais (INSE), *Taskforce on Teaching and Learning*. Este último, baseado em grande parte na Atividade da OCDE de Políticas para professores, estabeleceu as bases para um levantamento internacional sobre professores, ensino e aprendizagem, que deve ser realizado periodicamente (OCDE, 2006a, p. 236).

O relatório da OCDE (2006a, p. 236) “[...] focalizou escolas de ensino fundamental e médio. abrangeu programas profissionais destinados a estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio e programas de educação especial que atendem estudantes em idade escolar”, incluiu escolas públicas e privadas, “[...] embora, na prática, muitos dados nacionais e discussões de políticas tenham dado maior ênfase às escolas do setor público” (idem, p. 236).

Segundo a OCDE (2006a, p. 3), esse projeto “[...] fornece a análise mais abrangente já realizada sobre questões de políticas para professores em nível internacional” e aponta que as questões relacionadas aos professores “são prioritárias para as políticas públicas e o serão cada vez mais nos próximos anos” (idem, p. 7). Essa prioridade, para a organização, deve estar nas agendas nacionais e justifica-se, em razão de que as “[...] exigências em relação às escolas e aos professores vêm-se tornando mais complexas” (idem, p. 7), reforçando que os professores são fundamentais no aprimoramento da educação, “Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições” (idem, p. 7). Neste sentido, a sociedade tem expectativas para com a escola:

Atualmente, **a sociedade espera que as escolas sejam eficazes** ao lidar com diferentes idiomas e *backgrounds* dos estudantes, que sejam sensíveis a questões culturais e de gênero, que promovam a tolerância e a coesão social, que sejam eficazes ao lidar com estudantes carentes e com estudantes com problemas de aprendizagem ou de comportamento, que utilizem novas tecnologias e **que acompanhem o ritmo de desenvolvimento de áreas de conhecimento e de abordagens de avaliação dos estudantes** (OCDE, 2006a, p. 7. Grifos Nossos).

Consequentemente espera-se dos professores uma “profissão de fé”, nesta nova conjuntura educacional, uma vez que “[...] os professores devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes auto-direcionados, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo da vida” (OCDE, 2006a, p. 7). Assim sendo os professores tornam-se fundamentais uma vez que estes têm grande impacto na aprendizagem dos estudantes, e, nessa perspectiva, “[...] a melhoria da qualidade dos professores talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abre as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola”. As preocupações com políticas para professores vêm-se intensificando, nos últimos anos, devido “a profundas mudanças sociais e econômicas, e à obrigação que cabe às escolas de prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo da vida” (OCDE, 2006a, p. 23).

Os sistemas escolares engajaram-se em “[...] reformas curriculares importantes e colocaram ênfase mais forte na igualdade de gênero dentro das escolas, na incorporação de tecnologias de informação e comunicação, e em maior integração de estudantes com necessidades especiais” (OCDE, 2006a, p. 23). Tais reformas demandam uma análise “[...] renovada do papel dos professores, sua formação, seu trabalho e suas carreiras” (idem, p. 23). No entanto, existem aspectos importantes relacionados à qualidade do professor que não foram captados pelos indicadores e que precisam ter destaque na formação e na contratação dos professores. Tais aspectos são a experiência e a capacidade acadêmica.

O documento da OCDE buscou analisar, também, o mercado de trabalho de professores:

Os fatores que determinam o número de professores necessários; aqueles que influenciam a disposição dos indivíduos para qualificar-se para a atividade docente e permanecer nela, ou ainda retornar a ela ao longo da vida profissional; e o papel das instituições ligadas ao mercado de trabalho, tais como negociações coletivas, processos de recrutamento e seleção e elementos contratuais na relação entre professores potenciais e autoridade da área de educação (OCDE, 2006a, p. 34).

Ou seja, a estrutura de mercado de trabalho docente tem três pilares de sustentação: a demanda por professores, o suprimento de tais professores, e os elementos estruturais que “configuram os mecanismos por meio dos quais ocorre a interação entre a demanda por professores e seu suprimento”.

Sobre o suprimento dos professores a OCDE (2006a) aponta que existem duas grandes preocupações. A primeira diz respeito à escassez quantitativa de professores⁷⁵. Aponta que a esta escassez está mais presente nas áreas de Matemática, Ciências, TIC e

⁷⁵ Trataremos mais detalhadamente da escassez de professores no quarto capítulo desta tese.

idiomas. A segunda preocupação se refere a aspectos qualitativos que refletem tendências na composição da força de trabalho docente nos aspectos acadêmicos, de gênero, conhecimentos e habilidades.

A OCDE propõe que as respostas políticas a essa questão da escassez se dê em dois níveis. O primeiro seria buscar melhoria do *status* da docência, de maneira geral: tornar a carreira competitiva no mercado de trabalho, ampliar as fontes de suprimento de modo a incluir pessoas qualificadas que atuam em outras áreas, assim como ex-professores. O segundo nível envolve respostas mais direcionadas aos tipos de escassez de professores, “[...] incluindo maiores incentivos para professores qualificados, que são escassos, e estímulos e apoio para que os professores trabalhem em escolas desafiadoras ou em localidades difíceis” (OCDE, 2006a, p. 39).

É importante registrar que a definição do termo “professor” utilizada no relatório da OCDE se pauta pela questão de que “[...] um **professor** é definido como uma pessoa cuja **atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades** determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional” (OCDE, 2006a, p.25. Grifos Nossos). Tal definição, segundo a OCDE, se baseia em três eixos, a saber:

- 1 – **Atividade**, excluindo, portanto, os professores sem obrigações ativas de ensino - embora sejam incluídos professores que, temporariamente, não estão trabalhando (por exemplo, por razões de doenças ou lesões, maternidade ou licença maternidade ou paternidade, feriados ou férias).
- 2 – **Profissão**, excluindo, pessoas que trabalham ocasionalmente ou como voluntários em instituições educacionais.
- 3 – **Programa educacional**, excluindo, pessoas que fornecem serviços diferentes da instrução formal aos estudantes (por exemplo, supervisores, organizadores de atividades etc.) (OCDE, 2006a, p. 25. Grifos Nossos).

Nessa perspectiva, o professor é aquele que atua em sala de aula, "transmitindo" conhecimentos, atitudes e habilidades. A sua atividade profissional é, especificamente, esta e precisa estar ligada a um programa educacional. Sua formação e o seu trabalho devem se pautar por essa perspectiva, tendo em vista atender às demandas da sociedade do conhecimento.

A figura do professor que atua em sala de aula diretamente com o aluno é exaltada pela OCDE, no entanto a “equipe docente” é mencionada como importante para o processo de ensino. Para a referida organização, a “equipe docente” se refere:

Aos profissionais diretamente envolvidos com o ensino aos estudantes, inclusive professores da sala de aula; professores de educação especial; e professores que trabalham com os estudantes, seja em um grupo completo em uma sala de aula, em pequenos grupos em uma sala de pesquisa, ou em ensino individual dentro ou fora da sala de aula regular. A equipe docente também inclui diretores de departamentos, cujas obrigações incluem algumas horas de ensino (isto é, no mínimo 0,25 de equivalência em período integral), porém não inclui pessoal não-profissional de

apoio aos professores no provimento de instrução aos estudantes, como professores auxiliares ou outros para-profissionais (OCDE, 2006a, p. 25).

Como se vê, a palavra chave é: Ensino! Ou seja, só é considerado da equipe docente quem tem a atividade de ensinar e transmitir conhecimentos, de forma direta, ao aluno. Assim sendo, “[...] não são classificados como professores os diretores, os vice-diretores e outros administradores sem responsabilidade de ensino” (OCDE, 2006a, p. 25). Nesta perspectiva, percebe-se que o ensino está relacionado aos conteúdos, habilidades e atitudes que devem ser ensinados aos alunos, ou seja, a uma visão conteudista de ensino e educação. É nesta direção que as políticas educacionais da OCDE vêm incidindo fortemente sobre a figura do professor, colocando-o como protagonista privilegiado do processo educacional.

Tendo o professor como protagonista, o relatório aponta características desse profissional que, segundo o próprio documento, são “difíceis de medir”, mas são vitais para a aprendizagem dos alunos. Ou seja, é fundamental que o professor possua algumas qualidades, para transmitir o conhecimento com qualidade, que incluem:

Competência para transmitir idéias de maneira clara e convincente; para criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de estudantes; para estimular relações produtivas entre o professor e os estudantes; para demonstrar entusiasmo e criatividade; e para trabalhar de maneira eficaz com os colegas e os pais (OCDE, 2006a, p. 27).

A expectativa da OCDE é que “como profissionais, espera-se que os professores atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (OCDE, 2006a, p. 27).

Ser professor, então, como se vê, de fato, “[...] é uma super-profissão, para um super-profissional” (MAUÉS, 2009b, p. 482). No entanto, na realidade, torna-se um trabalho difícil, desafiador, e complicado “[...] atrair e reter esses profissionais se não houver uma valorização da profissão traduzida em salários, plano de carreira, formação inicial e continuada, dentre outros fatores” (idem, p. 482).

Tal desafio se configura como algo que precisa ser encaminhado junto aos novos professores, que estão ingressando na carreira, pois o relatório do projeto “Atrair, desenvolver e reter professores eficazes” aponta que um grande número de docentes foi recrutado, nas décadas de 1960 e 1970, e estes estão próximos da aposentadoria e precisam ser substituídos: “Em média, 25% dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e 30% dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no médio têm mais de 50 anos de idade” (OCDE, 2006a, p. 9). É nessa substituição de professores prestes a se aposentar que a OCDE vê uma boa oportunidade para recrutar novos e eficazes professores,

“[...] **oportunidade única para moldar a força de trabalho docente** e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (idem, p. 8. Grifos Nossos). Como se vê o documento da referida organização deixa claro que é preciso “moldar” a força de trabalho docente nesta perspectiva de educação e formação proposta pela OCDE.

Assim, a atividade da OCDE com o projeto “Atrair, desenvolver e reter professores eficazes” se direciona para uma conexão entre a qualidade de ensino e a formação e o trabalho docente. Essa conexão é pautada, principalmente, pelas avaliações externas dos alunos (notas dos estudantes), como o PISA, e alguns indicadores como diplomas, experiência pedagógica, competências teóricas, conhecimentos em determinada disciplina.

O referido relatório aponta preocupações com alguns aspectos que são importantes para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a formação e o trabalho docente, ainda que sejam aspectos de difícil mensuração. Tais preocupações focalizam quatro eixos: 1) A atratividade da docência como carreira; 2) O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; 3) O recrutamento, a seleção e a contratação de professores e 4) A retenção de professores eficazes nas escolas. Diante da dimensão e importância dos eixos de preocupações dessa organização, faz-se necessário registrá-las, para que delas se possa ter uma visão panorâmica:

1) Preocupações em relação à *atratividade da docência como carreira*:

- Cerca de 50% dos países relatam ter sérias preocupações com a manutenção de um suprimento adequado de professores de boa qualidade, principalmente em disciplinas com alta demanda.
- Há **preocupações com a imagem e o status da docência**, e os professores freqüentemente sentem que seu trabalho não é adequadamente valorizado.
- Os salários relativos dos professores estão diminuindo na maioria dos países (OCDE, 2006a, p. 8. Grifos Nossos).

Sobre esse aspecto, Maués (2009a, p. 24) aponta que tal preocupação se baseia na questão de o ensino não ser uma carreira atraente, como profissão, e isto se deve “[...] a perda de *status* do professor, ao próprio sentimento de desvalorização que estes sentem. A questão salarial tem sido um dos motivos da diminuição de pessoas escolhendo esta carreira”.

Tal “preocupação” não pode perder de vista que a atratividade de uma profissão depende da combinação ideal das condições de trabalho a ela associadas. Acreditamos que a profissão docente também se insere nesta lógica, e a atração para o magistério envolve salário digno, as condições materiais e humanas adequadas para o trabalho docente, as atividades a serem desenvolvidas, o ambiente escolar, o estatuto profissional, a segurança e estabilidade no emprego, a formação e valorização. Ou seja, é preciso pensar em uma política que envolva vários aspectos que conjugados possam contribuir para a atração para a profissão. Neste

sentido concordamos com a ANFOPE (2002; 2008) quando esta instituição defende uma política global de valorização profissional, que inclui a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho.

2 - Preocupações em relação ao *desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores*:

- Quase todos os países relatam preocupações com a escassez "qualitativa": saber se há número suficiente de professores com conhecimentos e habilidades para atender às necessidades das escolas.
- Há preocupações importantes com os vínculos limitados **entre formação docente, desenvolvimento profissional dos professores e necessidades das escolas**.
- Muitos países não possuem programas sistêmicos de iniciação para professores (OCDE, 2006a, p. 8). (Grifos Nossos).

Maués (2009a, p. 24-25) afirma que, vinculada a essa preocupação, está a “[...] inquietação referente à formação dos professores e às necessidades das escolas e dos alunos”. A OCDE indica a importância das escolas e dos cursos de formação estarem mais vinculados às necessidades emergentes da escola e às demandas do mercado. Outra preocupação da OCDE é com os professores que estão iniciando a carreira, indicando que esses devem ser assistidos pelos professores já experientes da escola. No Brasil este é um horizonte distante já que “[...] há falta de uma estrutura que permita aos professores iniciantes se integrarem na cultura escolar e poderem assim contribuir de forma mais efetiva com o processo de ensino” (idem, p. 24-25).

3) Preocupações em relação a *recrutamento, seleção e contratação de professores*:

- A maioria dos países relata preocupações com relação à distribuição desigual de professores entre as escolas e à disponibilidade de professores de qualidade para atender às necessidades de estudantes em áreas carentes.
- As escolas freqüentemente têm pouco envolvimento direto na indicação dos professores.
- Alguns países têm grande excedente de professores qualificados, o que gera outros desafios para as políticas (OCDE, 2006a, p. 9).

Os dados do relatório revelam que há um desequilíbrio, no que se refere aos professores qualificados. Alguns países têm em demasiado e, em outros, é observada a escassez. No entanto, Maués (2009a, p. 25) pondera que, mesmo nos países em que há um número suficiente de professores qualificados, não se pode descartar a possibilidade de aparecimento de outros problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem.

4) Preocupações com relação à *retenção de professores eficazes nas escolas*:

- Alguns países apresentam altas taxas de redução no número de docentes, principalmente entre novos professores.

- Em relação à satisfação no trabalho e à eficácia no ensino, os professores expressam preocupações com relação aos **efeitos de carga de trabalho excessiva, estresse e ambientes de trabalho inadequados**.
- Na maioria dos países, **os meios para reconhecer e recompensar o trabalho dos professores são limitados**.
- Frequentemente, **os processos para solucionar o ensino ineficaz são lentos e difíceis de gerenciar** (OCDE, 2006a, p.9. Grifos Nossos).

Em razão das preocupações supracitadas, a OCDE tem recomendado aos países, dentre outras coisas, que melhorem a imagem da profissão, tornando-a mais atraente e competitiva, desenvolvam o conhecimento e as habilidades dos professores, estimulem a maior mobilidade de professores, avaliem e recompensem professores mais eficazes, melhorem as condições de trabalho e tornem a formação dos professores mais flexível (OCDE, 2006a, p. 10).

Percebe-se, nas recomendações da referida organização, a ênfase na meritocracia, em que valorização do professor está vinculada ao desempenho deste em sua atividade de ensino, isto, geralmente, medido pelas avaliações e indicadores externos ao processo pedagógico cotidiano; como exemplo destacamos o PISA.

No que tange, especificamente, à formação docente, é algo preocupante, pois, ao torná-la mais flexível, pode-se perder em qualidade e contribuir para tornar possível passar de outra profissão ou outra formação ao exercício da função docente. Isso pode acarretar uma teia de complicações para a formação docente, pois pode incidir sobre perda de identidade docente bem como acarretar precarização e intensificação do trabalho docente, ao reorientar completamente a carreira ou ao reduzir a carga horária de ensino dedicando mais atenção e tempo à outra profissão.

A partir de resultados do Projeto “Atrair, desenvolver e reter professores eficazes”, a OCDE aponta seis diretrizes básicas a serem seguidas pelos países participantes do referido projeto, estando clara, também, “a extensão do envolvimento ativo dos países membros e dos parceiros” (2006a, p. 3), a saber:

- 1) Colocar a qualidade do professor acima da quantidade de professores;
- 2) Desenvolver perfis docentes para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades das escolas;
- 3) Considerar o desenvolvimento do professor como um continuum;
- 4) Tornar a educação do professor mais flexível;
- 5) Transformar a docência em uma profissão rica em conhecimentos; e
- 6) Atribuir às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente (OCDE, 2006a, p. 12-15).

Tais diretrizes apontam que “[...] a docência é um trabalho exigente, e nem todos os professores conseguem ser eficazes e sustentar essa posição no longo prazo” (OCDE, 2006a,

p. 12). Neste sentido, orienta que os elementos fundamentais de uma agenda de qualidade docente deve incluir:

Maior atenção aos critérios de seleção para educação inicial e o emprego do professor; a avaliação contínua ao longo de toda carreira docente, para identificar áreas que possam ser aprimoradas; reconhecimento e recompensa para a docência eficaz; e garantia de que os professores recebam os recursos e o apoio de que necessitam para atender a altas expectativas (OCDE, 2006a, p. 13).

A organização recomenda que os países devam ter claro o perfil de professores que querem, desejam e precisam para melhorar a qualidade da educação nacional.

O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como uma compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso (OCDE, 2006a, p. 13).

Esse perfil, assim definido, pode se constituir em mecanismo de alinhamento dos programas de desenvolvimento docente. Recomenda-se que haja “[...] maior inter-relação entre as etapas da educação inicial, iniciação e desenvolvimento profissional dos professores”, pois, “[...] uma declaração das competências e dos padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente” (OCDE, 2006a, p. 13).

Indica, também, que o sistema mantenha “[...] estreita associação com escolas, incluindo o provimento de apoio mais direto a professores em início de carreira”, que mantenha a qualidade docente e garanta que “[...] todos os professores continuem engajados em aprendizagem profissional continuada e eficaz”; é preciso melhorar a liderança das escolas e dar mais apoio a elas, já que são estas as agências fundamentais, dentro do sistema educacional, para “[...] aprimorar a aprendizagem dos estudantes, o que implica que devem ter maior responsabilidade pela seleção de professores, condições de trabalho e desenvolvimento” (OCDE, 2006a, p. 13-15).

Nessa perspectiva, as orientações da OCDE quanto às políticas para professores devem centrar em quatro questões principais: 1) Políticas que visem tornar a docência uma opção de carreira mais atraente; 2) Políticas que aprimorem a educação, o desenvolvimento profissional e a certificação dos professores; 3) Políticas para a melhoria do recrutamento e seleção de professores, assim como de sua alocação nas escolas; e 4) Políticas que retenham os professores eficazes na escola. Ou seja, o receituário é “Atrair, desenvolver e reter professores eficazes”. Para tanto, para seguir tal receituário, a formação docente, em especial a formação em serviço, se constitui em estratégia fundamental, pois:

Dada a existência de uma variedade de atributos que contribuem para eficácia de um professor e de uma variedade de maneiras pelas quais esses atributos podem ser

desenvolvidos é importante que os efeitos da formação e do desenvolvimento de professores sejam continuamente monitorados e avaliados. [...] muitos, se não a maioria, dos atributos essenciais de professores de sucesso apenas se tornarão evidentes quando estiveram em serviço. Muitas habilidades serão mais bem desenvolvidas quando as pessoas estiverem trabalhando como docentes, e não por meio da educação pré-serviço (OCDE, 2006a, p. 106).

Diante da ênfase na formação em serviço, a educação/formação inicial dos professores passa a ser flexibilizada na forma, no conteúdo e nos espaços de realização. Sabemos que isto não é recente e não é uma orientação exclusiva da OCDE, mas registra-se que a maioria dos países participantes da pesquisa do projeto Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes apresentou múltiplas formas de ingresso na área de docência. Assim sendo, “a formação de professores ocorre em instituições amplamente variadas: faculdades e universidades de formação de professores, instituições públicas administradas pelo governo e instituições privadas” (OCDE, 2006a, p. 107).

Percebe-se que a política educacional já caminha nessa recomendação: “atrair, reter e desenvolver professores eficazes”, tendo-se observado várias iniciativas brasileiras neste sentido, o que indica que a relação da OCDE com as políticas brasileiras de formação docente não é mais somente de “aproximação” e sim de “presença” nestas. No próximo capítulo, faremos de forma mais detalhada as tessituras, as comparações e as análises da presença das orientações da OCDE na política de formação docente brasileira.

4 A POLÍTICA DE ATRAÇÃO, RETENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES EFICAZES: A PRESENÇA DAS ORIENTAÇÕES DA OCDE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Em todo o percurso da tese procuramos demonstrar a política da OCDE para o setor educacional. Vimos em capítulos anteriores que esta organização referenda os professores como “peças-chave” na materialização e “sucesso” das reformas educacionais em curso.

A principal recomendação da OCDE para as políticas de formação docente é tornar esta profissão atraente, recuperando o *status* da mesma, valorizando o desempenho e a performatividade docente, incentivando a “cultura dos resultados” e a “docência de sucesso” bem como a punição dos “professores ineficazes”. A OCDE afirma que “professores são importantes”, por isso aconselha que se deva “atrair, reter e desenvolver professores eficazes” para o sistema educacional.

Neste capítulo procuraremos evidenciar como o Brasil vem encaminhando as políticas educacionais nesta perspectiva. Demonstrando assim como está se dando a presença das orientações da OCDE nas políticas brasileiras de formação docente.

4.1 POR QUE OS PROFESSORES SÃO IMPORTANTES? QUAL É O PERFIL DE PROFESSOR QUE SE QUER?

A base de toda conquista... É o professor. A fonte de sabedoria um professor... Em cada descoberta, em cada invenção... Todo bom começo tem um bom professor. O trilho de uma ferrovia, um bom professor. O bisturi da cirurgia um bom professor. O tijolo da olaria, o arranque do motor... Tudo que se cria tem um bom professor... Um sonho que se realiza... Um bom professor. Cada nova ideia... Tem um professor. O que se aprende o que se ensina um bom professor. Uma lição de vida, uma lição de amor... Na nota de uma partitura. Em um projeto de arquitetura. Em toda teoria, em tudo que se inicia... Todo bom começo tem um bom professor. Tem um bom professor! (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Com ressalvas ao movimento “Todos pela educação”, em virtude deste defender uma educação para a equidade, em valorizar a expansão da educação sem necessariamente ser pela via pública, citamos a letra de um jingle que faz parte uma campanha de “valorização do professor” que este movimento lançou no dia 12 de abril de 2011. “Um bom professor, um bom começo” é o slogan da iniciativa pela melhoria da educação.

“O objetivo é a valorização do bom professor, aquele que tem o foco no aprendizado de seus alunos e que, assim, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil”, afirma Priscila Cruz, diretora-executiva do movimento. Mas qual deve ser a maneira para valorizar os bons professores? Para Mozart Neves Ramos, conselheiro do movimento, essa valorização passa necessariamente por quatro eixos: “salário inicial atraente, plano de carreira, formação inicial e continuada e boas condições de trabalho”. [...] “Sem bons professores não teremos bons médicos, bons economistas, bons engenheiros e nem mesmo outros bons professores. Valorizar os bons professores é uma lição de casa que todos nós precisamos fazer”, diz Mozart. “A ideia é que as pessoas reflitam sobre a

importância de um bom professor em suas vidas. Aquele que ajudou no aprendizado, que auxiliou na opção da carreira, que ensinou valores importantes. Todos esses profissionais contribuem efetivamente para a concretização do direito de aprender de todas as crianças e jovens”, aponta Priscila (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011. Grifos e aspas no original).

Desenvolvemos este tópico com este tom provocativo para refletirmos porque, para quem, a serviço de quem está a educação e o tão glorificado “professor”? . Talvez a resposta esteja na preocupação com o “apagão de mão-de-obra qualificada”. As escolas, os professores são responsáveis por formar mão-de-obra qualificada (capital humano) para o mercado de trabalho.

Estudos da OCDE como “*The high cost of low educational performance*” (“*O alto custo do baixo desempenho educacional*”), evidenciam que existe um impacto positivo na economia de um país quando este investe na melhoria da educação. Demonstra que o fato de atingir melhoria nos índices do PISA, por exemplo, pode melhorar a economia dos países:

A modest goal of having all OECD countries boost their average PISA scores by 25 points over the next 20 years – which is less than the most rapidly improving education system in the OECD, Poland, achieved between 2000 and 2006 alone – implies an aggregate gain of OECD GDP of USD 115 trillion over the lifetime of the generation born in 2010⁷⁶ (OCDE, 2010e, p. 06).

Vários documentos da OCDE caminham na mesma direção. Em “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006a), sustenta a ideia de que a educação tem papel fundamental no crescimento econômico e no emprego de mão-de-obra e em função disto, ressalta a figura do professor como elemento-chave para a melhoria da qualidade da educação. Nesta perspectiva o referido documento indica a necessidade de se criar políticas que invistam na formação do professor, e de atrair, desenvolver e reter professores eficazes. “Compreender o impacto social da educação”, outro documento da OCDE, também contribui com análises neste sentido e relata que a educação contribui para vários aspectos na sociedade como: 1) o desenvolvimento da saúde física e mental do indivíduo; 2) o engajamento cívico e social que favorece a cidadania e as atividades políticas; 3) o impacto entre gerações (uma geração que recebe mais educação deixa de herança para a próxima geração o mesmo nível ou mais). Esses aspectos, para a OCDE, reforçam a competitividade da economia.

Maués (2009a), ao estudar a agenda da OCDE para a educação indica que esta preocupação com as políticas de formação docente se justifica em estudos realizados por essa

⁷⁶ Uma meta modesta de todos os países da OCDE aumentar a sua pontuação média do PISA em 25 pontos ao longo dos próximos 20 anos - que é menos que o mais rápido melhoramento já alcançado no sistema de educação na OCDE, na Polônia, alcançou entre 2000 e 2006 - implica um ganho total para OCDE de um PIB de US\$ 115 trilhões ao longo da vida útil da geração nascida em 2010 (Tradução Nossa).

organização os quais apontam que os efeitos da educação vão muito além da esfera econômica. Pois,

[...] Os benefícios totais da educação para os indivíduos e para a sociedade ultrapassam as medidas puramente econômicas, como por exemplo, o aumento do salário. Parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação permitirem a manutenção da coesão social e do bem-estar individual (MAUÉS, 2009a, p. 18)

Assim sendo a educação pode contribuir para a construção do capital individual e social do indivíduo. Sobre esta questão, ao estudar o documento “*Compreender o impacto social da educação*”, Maués (2009a, p. 18-19) analisa que isto acontece no plano individual e coletivo.

No primeiro caso, a educação ajudaria nos aspectos salariais, de renda, de patrimônio e de produtividade, considerados elementos econômicos. Também existem outros fatores a serem considerados na ótica do indivíduo, tais como a saúde e a satisfação pessoal, elementos não econômicos, mas obtidos graças ao nível educacional. No que concerne à coletividade, a OCDE indica que a educação pode contribuir para o aumento das receitas fiscais, do investimento em saúde, em políticas sociais em geral. E relativo a benefícios não econômicos, concernentes à coletividade, destacam-se a coesão social, a confiança nos governantes, o bom funcionamento da democracia e a estabilidade política. Todos esses fatores, para cujo fomento a educação tem um peso considerável, são fundamentais para que as sociedades vivam um estado de bem-estar econômico, político e social.

No Brasil, o documento publicado por CONSED e UNESCO, e organizado por Balzano (2007), indica que os professores têm responsabilidade direta na formação das novas gerações para o mercado de trabalho, portanto “[...] os professores exercem uma função de incomensurável valor para a sociedade” (p. 30).

Nesta mesma perspectiva, estudos do IPEA (2011) mostram que por gerarem muitos empregos em um determinado estrato social, os investimentos em educação dão grande incremento à economia e à renda das famílias. Segundo o estudo, investir em educação aumenta não só o capital cultural da sociedade e dos cidadãos, mas também contribui para fazer a economia girar. A pesquisa analisou o impacto dos gastos sociais realizados no ano de 2006 e o quanto o incremento de 1% do PIB pode aumentar o próprio PIB e o quanto eleva a renda das famílias. Segundo a Revista Educação (2011):

Cruzando dados econômicos do Sistema de Contas Nacionais do IBGE, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), os economistas chegaram à conclusão de que os gastos em educação e saúde têm retorno superior ao de outras atividades. O multiplicador do PIB para a educação foi 1,85%, enquanto o da saúde foi de 1,70%, o da construção civil foi de 1,54% e o de exportações de *commodities* agrícolas, de 1,4%. No caso do multiplicador na renda das famílias, o da educação foi de 1,67%, o da saúde de 1,44%, construção civil, 1,14%, *commodities*, 1,04%. Os fatores que contribuem para isso são a alta geração de empregos da educação em comparação, por exemplo, com o setor agrícola, altamente mecanizado, e as compras que movimentam a indústria nacional geradas por cada setor (p. 01).

Em entrevista concedida por Jorge Abrahão, diretor do IPEA, a Revista Educação em março de 2011 o referido diretor detalha como isto se explica e acontece:

[...] O gasto em educação, por exemplo, tem um efeito de multiplicação maior. Primeiro, porque não é pequeno, representa de 4% a 5% do PIB. O Ministério fala em 5%, o que inclui a merenda, que não incluímos. Colocamos merenda em outra categoria - assistência alimentar à criança, e não como gasto educacional, apesar de ter um efeito educacional. Então, o nosso número é um pouco diferente do número do MEC. **A educação deve hoje ser uma das maiores empregadoras do Brasil e é um dos melhores empregos, no conjunto. É um emprego de carteira assinada, acima do salário mínimo, em alguns lugares há planos de carreira. Quando olhamos para o Brasil todo, com 1,8 milhão de professores e mais outros tantos profissionais da educação, trata-se de um grande sistema, que paga muitos salários. Os salários, em grande parte não são muito elevados, mas constroem o que chamamos de as classes médias brasileiras. Essas classes médias brasileiras consomem quase tudo que ganham.** [...] [Revista Educação] Os ganhos de longo prazo não estão computados, é isso? [Abrahão] Não, consideramos o gasto como elemento de consumo da economia hoje. Não estamos considerando o que ele produz. Para fazer esse outro cálculo, seria o custo-oportunidade, ou seja: calcular, no futuro, o valor presente do conhecimento ofertado hoje. Com certeza, esse é o grande diferencial, mas não estamos calculando isso. **Estamos dizendo o seguinte: sem considerar isso, a educação já é um bom investimento, é um elemento importante para a economia brasileira, para o mercado interno. Porque grande parte dos professores, dos técnicos, dos servidores da educação em geral consome produtos nacionais, ajudando a circular dinheiro na economia. Esse circuito é que foi medido. Esse é um multiplicador do PIB muito maior que a maioria. São dois milhões de pessoas exercendo o poder de consumo. Ao fazer isso, há um estímulo à economia local, regional e nacional.** [...] [Revista Educação] Se aumentássemos o percentual, o retorno seria exponencializado? [Abrahão] Vamos supor que você dobre, amplie muito a renda do professor. É possível que ele aumente seus gastos supérfluos ou poupe mais. Isso pode mudar o multiplicador, que tem sentido para o que está aí. Se eu crescer 1% hoje, vai dar 1,8. Você não consegue colocar 2% dentro do sistema de uma hora para outra. Mas a economia agradece. Você imagina uma pequena cidade onde se dobra o salário do professor [...] (ABRAHÃO, 2011, p. 2-3. Grifos Nossos).

Estudos da OCDE (2006a) também apontam a importância do setor educacional para a economia de um país girar. A importância dos professores reflete-se no “[...] tamanho da força de trabalho docente. A área da docência constitui o maior setor empregador isolado de mão-de-obra qualificada, e, em média, 64% dos gastos correntes nas escolas são alocados na remuneração de professores” (OCDE, 2006a, p. 23).

Questionado se só investir em educação melhoraria a economia Abrahão informa que não, e não basta criar uma superescola sem infraestrutura física e social:

O bem-estar é multivariado. Se eu só fizesse ações de educação, não resolveria a questão. Colocar uma superescola no meio de uma estrutura em que faltam luz, água e esgoto não resolve as questões necessárias. Para gerar mais educação, a dose é uma escola bem estruturada, com um entorno social e econômico variável. É preciso ter infraestrutura social razoável e acesso à saúde para a família. No comunicado do Ipea, especificamos que o Brasil estruturou um sistema de políticas sociais e avançou em diversos níveis. Fizemos as contas por área, mas também há a conta geral: aplicar em política social faz bem para o país. Uma variável potencializa a outra (ABRAHÃO, 2011, p. 03).

Abrahão alerta que alocar as verbas no Programa Bolsa Família não é o mais viável para a economia, ou seja, políticas focalizadas têm impacto menor na economia:

Para a renda da família, o melhor é ter renda. Para a economia, o melhor é a educação. O Bolsa Família é muito pequeno perto da educação, tem um impacto reduzido em relação ao gasto com educação, que é onze vezes maior. Acho difícil ter um sistema de transferência de renda para pobreza maior do que o que está aí (ABRAHÃO, 2011, p. 03. Grifos Nossos).

Em entrevista ao Brasil Econômico, durante o 10º Fórum Empresarial de Comandatuba, realizado no fim de abril de 2011 na Bahia, o ministro de educação Fernando Haddad indicou algumas questões nesta perspectiva. Apontou, por exemplo, a necessidade de duplicação de escolas técnicas (Hoje o Brasil tem cerca de quatro mil escolas técnicas) para dar conta de atender a necessidade do mercado: **“Temos de duplicar este número imediatamente e é justamente ao encontro desse anseio do empresariado** e dos estudantes que o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec, 2011) vem aí” (HADDAD, 2011). O Pronatec é um projeto de governo da presidente do Brasil Dilma Rousseff que objetiva proporcionar aos estudantes e trabalhadores acesso aos cursos técnicos de qualificação profissional. Tal projeto deve oferecer financiamento estudantil vinculados ao Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) e participação das entidades do Sistema S – SESI, SESC, SENAI e SENAC.

Nesta mesma entrevista Haddad afirma que para melhorar a qualidade do ensino brasileiro deve ser necessário aumentar a taxa média de investimento anual em educação, bem como valorizar a carreira dos professores, uma vez que “[...] a categoria ganha, em média, 60% dos valores pagos a outros profissionais com nível superior” (HADDAD, 2011, p. 01). O ministro chega a afirmar que “[...] o MEC tem investido na formação de professores e isto tem resultado no aumento de 84% no número de profissionais licenciados” (idem, p. 01). No entanto, os dados sobre escassez de professores brasileiros, como mostraremos em item posterior neste mesmo capítulo, continuam alarmantes. E o próprio ministro vai nos apontar o porquê isto ocorre “No entanto, a medida não terá efeito desejado se a categoria não tiver um piso salarial adequado e um plano de carreira satisfatório” (idem, p. 01). Isto reafirma, como vimos em seções e capítulos anteriores, que os professores, sua formação e seu trabalho têm assumido papel de centralidade nas políticas educacionais brasileiras, como afirma o ministro, “Precisamos colocar o professor no centro de nossas atenções” (idem, 01).

Esse cenário imputa uma pressão social frente à educação e “[...] particularmente no desenvolvimento da sociedade tecnocrática competitiva, reivindicando-lhe formação de qualidade para suprir as exigências desta sociedade” (BRAZ, 2009, p. 154). Assim sendo, é

necessário um tipo de formação que exige dos professores a transformação de suas práticas e a busca por domínio de novos saberes para exercer a docência. Nesta perspectiva, a formação de professores tem obtido destaque no campo das esferas governamentais, associações profissionais e de pesquisadores evidenciada por meio da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a área e de discussões teóricas travadas no âmbito da literatura educacional.

Como vimos, a OCDE, em seus documentos, indica que a educação de um país é importante para a melhoria da economia deste. Reforça a importância dos professores e a necessidade destes ocuparem um lugar fundamental nas políticas educacionais uma vez que estes se configuram figuras importantes na melhoria da qualidade da educação. Este fato gera expectativas em relação à escola e ao professor.

Nesse sentido, professores são importantes, também, “[...] devido ao seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes” (OCDE, 2006 a, p. 23). E, nessa perspectiva a OCDE, como vimos em vários de seus documentos indica que a melhoria da qualidade dos professores e da educação deve-se pautar “[...] em políticas que abrem as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola”, por isso as preocupações com políticas de formação de professores vêm se intensificando, nos últimos anos, em virtude das “[...] profundas mudanças sociais e econômicas, e à obrigação que cabe às escolas de prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo da vida” (idem, p. 23).

No entanto, apesar do professor ter se tornado figura importante para a materialidade e sucesso das reformas educacionais em curso, a carreira/profissão deste não tem sido atrativa. Neste sentido a OCDE aconselha:

As políticas para atrair, desenvolver e recrutar professores devem ser complementadas por estratégias que assegurem que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso, garantindo também que desejem permanecer na profissão. Para que os sistemas escolares assegurem a qualidade da força de trabalho docente, será necessário não só atrair para a docência profissionais competentes, mas também reter e desenvolver aqueles atualmente empregados nas escolas (OCDE, 2006a, p. 180. Grifos Nossos).

Outro aspecto da ligação entre retenção e o recrutamento de professores diz respeito aos fatores que tornaram a profissão atraente para novos professores, uma vez que esses mesmos fatores tendem a incentivar os docentes a permanecer na profissão. **Salários competitivos, boas condições de trabalho, satisfação no trabalho e oportunidades de desenvolvimento aumentarão o apelo da docência, tanto para novos professores como para equipes já empregadas** (OCDE, 2006a, p. 180. Grifos Nossos).

Nesta direção, a recomendação da OCDE é: *atrair, desenvolver e reter professores eficazes* para o sistema educacional. Nesta perspectiva, buscaremos destacar algumas medidas

que o Brasil tem tomado e guardam semelhanças com essas recomendações. Mas antes, detalharemos um pouco mais tais recomendações da referida organização.

4.2 ATRAIR, DESENVOLVER E RETER PROFESSORES EFICAZES: A RECOMENDAÇÃO DA OCDE.

A OCDE tem enfatizado em seus documentos a importância da melhoria da eficácia escolar e indica os “professores eficazes” como importante indicador na conquista deste objetivo/meta. No entanto, nos faz questionar por que uma organização como essa enfatiza e responsabiliza tanto o professor para se alcançar o sucesso das reformas educacionais e a eficácia escolar?

Para a OCDE o papel dos professores deve ser reavaliado, assim como sua formação, seu trabalho e sua carreira. É o professor que dá materialidade às reformas educacionais propostas, é o professor que vai dar conta de conquistar o sucesso e eficácia escolar desejados nos moldes de tais reformas. O professorado representa um grande quantitativo de força de trabalho e forma gerações para o mercado de trabalho. Por isso a referida organização afirma que estes são importantes para manter o mercado com profissionais qualificados. Os professores formam capital humano para o mercado de trabalho. Logo, a OCDE orienta e indica a necessidade de intensificar a formulação de políticas que possam atrair, reter e desenvolver os professores eficazes.

Estudos da OCDE retratam dificuldades de vários países em atrair professores qualificados, seja para novos postos, seja para substituir os professores que vão se aposentar na próxima década. A referida organização orienta seus países membros que é preciso aprimorar o *status* e a competitividade da profissão docente no mercado, bem como melhorar os ambientes de desenvolvimento do professor e de trabalho na escola. Orienta também, que é necessário, focalizar a atração e retenção de tipos específicos de professores e a atração de professores para determinadas escolas e resume as principais diretrizes de políticas da seguinte maneira:

Objetivo de políticas	Direcionado à profissão como um todo	Direcionado a tipos específicos de professores e escolas
Tornar a docência uma opção de carreira atraente	Melhorar a imagem e o status da docência. Melhorar a competitividade salarial da docência. Melhorar condições de emprego. Tirar partido de superambudância de professores.	Ampliar a oferta de professores potenciais. Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis. Melhorar as condições de ingresso de novos professores. Repensar as vantagens entre relação estudante/professor e o salário médio do professor
Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores	Desenvolver perfis dos professores. Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo. Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva. Aprovar programas para a educação de professores. Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Melhorar a seleção para ingresso em programas de educação de professores. Melhorar experiências práticas. Conceder certificação a novos professores. Fortalecer programas de iniciação.
Recrutar, selecionar e empregar professores	Utilizar formas de emprego mais flexíveis. Dar às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente. Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe. Melhorar o fluxo de informações e monitoramento do mercado de trabalho para professores.	Ampliar os critérios de seleção de professores. Tornar obrigatório o período de experiência. Estimular maior mobilidade de professores.
Reter nas escolas os professores eficazes	Avaliar e recompensar o ensino eficaz. Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras. Melhorar a liderança e o ambiente escolar. Melhorar as condições de trabalho	Agir com relação a professores ineficazes. Prover maior apoio a professores iniciantes. Prover horário e condições de trabalho mais flexíveis.
Desenvolver e implementar políticas para professores	Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas. Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional. Melhorar a base de conhecimentos e apoio às políticas docentes.	

Quadro 10 - Implicações das políticas educacionais para OCDE

Fonte: (OCDE, 2006 a, p. 10. Grifos Nossos).

Estas implicações não aparecem em todos os países-membros da OCDE, mas se constituem recomendações/orientações da referida Organização. A OCDE, conforme analisado no terceiro capítulo, referenda algumas diretrizes que devem ser comuns a todos os países-membros e observadores (caso do Brasil), são elas: colocar a qualidade do professor acima da quantidade de professores; desenvolver perfis docentes para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores à necessidade das escolas; considerar o desenvolvimento do professor com um *continuum*; tornar a educação do professor mais flexível; transformar a docência em uma profissão rica em conhecimentos; atribuir às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente.

No que se refere à “atração” e “retenção”, a OCDE recomenda que os países desenvolvam políticas que tornem a docência uma profissão atraente e competitiva, bem

como amplie as fontes de suprimento e seleção de professores. Para tal a Organização elenca duas preocupações básicas que se tem de ter em vista: a primeira é a escassez quantitativa de professores, a segunda, se refere ao *background* acadêmico dos professores, uma vez que 31% destes têm mais de 50 anos de idade e estão próximos da aposentadoria. Ou seja, o “[...] envelhecimento da força de trabalho docente aumenta as preocupações com relação ao recrutamento” (OCDE, 2006a, p. 54).

A OCDE afirma que as “[...] preocupações quantitativas e qualitativas com relação ao suprimento de professores são inter-relacionadas” (OCDE, 2006a, p. 40). Aponta que alguns sistemas escolares têm enfrentado a escassez quantitativa de professores de duas maneiras que despertam inquietações com relação à qualidade:

- reduzindo as exigências de qualificação. Quando um candidato qualificado não está disponível para preencher uma vaga de professor, é possível que seja contratado um candidato menos qualificado (ensino “fora de Licença”), ou que outros professores sejam solicitados a lecionar disciplinas fora de sua área de qualificação (ensino “fora de área”). Além disso, sistemas escolares que enfrentam escassez podem ser compelidos a manter professores cujo desempenho é insatisfatório; ou
- aumentando a carga de trabalho. O número de docentes necessários pode ser reduzido mediante o aumento de carga de trabalho de professores – por exemplo, aumentando o tamanho das turmas e/ou aumentando o número médio de classes designadas para cada professor (OCDE, 2006a, p. 40).

Estas estratégias camuflam o problema uma vez que o ensino passa a ser exercido por pessoas não habilitadas/qualificadas para ensinar determinada disciplina. Isto é o que a OCDE chama de “escassez oculta”. Outro aspecto dessas estratégias é o fato de que ao se colocar professores para atuar fora de sua área específica contribui para queda na qualidade do trabalho docente e conseqüentemente da educação, uma vez que tendem a cair, também, os resultados e estatísticas.

Tendo em vista que os resultados precisam ser os melhores possíveis, a OCDE indica experiências de alguns países como “espelho” e “vitrine” de que é possível melhorar o quadro atual da docência e da educação: “A experiência desses países ajuda a desfazer a percepção de que o ensino é uma profissão há muito decadente.” Pois, existem “Argumentos contrários a essa visão fornecidos também pelos países que, nos últimos anos, passaram por mudanças positivas na demanda por professores” (OCDE, 2006a, p.41). Neste sentido a OCDE recomenda que seus países-membros e observadores (caso do Brasil) se “inspirem” em experiências que essa organização considera “exitosas”.

Dentre os variados exemplos “exitosos” a OCDE, cita os casos da França, Áustria *Brandemburgo* (Alemanha), Eslováquia, Finlândia, Suécia, Austrália, Inglaterra e do País de Gales.

Em relação à França aponta que este país mobilizou-se na busca pela redução da senioridade na docência. Alega que os professores iniciantes sempre são lotados para trabalhar em escolas mais problemáticas e isto é ruim uma vez que estes não têm experiência. Então, o país implantou algumas medidas para melhorar a distribuição de habilidades e experiências de professores nas escolas:

- Criação de um **bônus salarial** para os professores em escolas pertencentes à zona de educação prioritária, para estimular professores mais experientes a candidatar-se para vagas disponíveis;
- Criação de um número de “posições que exigem qualificações específicas” (postos a exigências particulares) nos subúrbios de Paris, com inúmeros benefícios relacionados a colocação, capacitação e progressão de carreira;
- Concessão **de pontos de “bônus”** para recém-graduados em educação inicial de professores, dando-lhes maiores possibilidades de conseguir colocação nas escolas de sua preferência;
- Criação, nas zonas de educação prioritária dos subúrbios de Paris, de “grupos” de posições docentes especiais, aos quais os professores estagiários com estratégias bem desenvolvidas para melhorar os resultados escolares podem candidatar-se em conjunto. Em geral, os professores estagiários são indicados para a posição durante o último ano de sua educação inicial de professores, por um período de cinco anos. A intenção é garantir que novos professores estejam mais preparados para o trabalho em escolas pouco favorecidas, que desenvolvam habilidades para trabalho em grupo e implementação de projetos, e que as escolas consigam maior continuidade de pessoal (OCDE, 2006a, p.50. Grifos Nossos).

A OCDE afirma que tais medidas vêm ajudando positivamente no sentido de atrair professores novatos e experientes para regiões escolares menos populares da França.

Em relação a Austrália as escolas situadas em áreas remotas e rurais estavam tendo dificuldades para atrair e reter professores. Então, para estimular os professores a permanecerem nessas áreas além do período de serviço mínimo exigido, incentivos especiais e programas de educação de professores são oferecidos na maioria dos estados:

- **benefícios de remuneração**, variando de AUD\$1.000 a AUD\$ 5.000 anuais⁷⁷, além de pagamento adicional para dependentes, como compensação de custos de viagens para determinados distritos;
- **benefícios de incentivos** variando de AUD\$ 2.000 a AUD\$ 5.000 anuais, para estimular os professores a permanecer em escolas das áreas remotas e rurais após o período de serviço estipulado;
- programa de iniciação para professores recém-indicados, para auxiliar na preparação para o serviço em áreas rurais e remotas;
- licença adicional, variando de cinco a oito dias, destinada a cobrir licença de viagem a centros importantes para resolver problemas pessoais urgentes, inclusive consultas médicas e dentárias (OCDE, 2006a, p.52). (Grifos Nossos)

Tais medidas, dentre outras, são consideradas positivas, pela OCDE, no sentido de atrair e reter professores no país referido.

Na Inglaterra e no País de Gales, dentre outras medidas “exitosas”, cita-se o Projeto “Bolsa de Estudos para Capacitação”, o qual é destinado a estudantes de pós-graduação da

⁷⁷ Em janeiro de 2012 um dólar australiano equivalia a R\$1,85 (Hum real, oitenta e cinco centavos).

educação inicial. Na Inglaterra, outro incentivo é oferecido pelo “Programa para Escassez de Professores em Disciplinas Específicas de ensino Secundário”, o qual oferece um **recurso adicional** para estagiários para disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio nos quais há escassez de professores em nível nacional. Outro programa da Inglaterra é o intitulado “Tripla Rápida” direcionado para professores estagiários, em que oferece progressão acelerada na carreira de graduandos altamente talentosos. Cita-se também o programa “Primeiro Lecionar” introduzido em Londres no ano de 2.003, no sentido de solucionar a escassez de professores. Segundo a OCDE, a partir de tais medidas “[...] o número de solicitações e de ingressantes na educação inicial de professores aumentou nos últimos anos” (OCDE, 2006a, p. 54. Grifos Nossos).

Na Áustria cita-se que existe uma “[...] intensa comunicação entre escolas e autoridades educacionais sobre as escolas e **“histórias de sucesso”** educacional”. Existem campanhas para informar e divulgar a população sobre a importância do ensino e as autoridades federais das escolas e os professores que se destacam recebem o **“Oscar da Educação”** (OCDE, 2006a, p.85, Grifos Nossos).

Em Brandemburgo (Alemanha) foram tomadas medidas para melhorar a avaliação pública das escolas e a imagem dos professores. Dentre tais medidas estão: cerimônias públicas no momento da indicação de novos professores e da aposentadoria de professores experientes; **prêmio público** a projetos em escolas e na área da educação social; viagens patrocinadas para participação de professores em feiras de educação; premiação de projetos de criatividade e iniciativas engajados socialmente (OCDE, 2006a, p.85. Grifos Nossos).

Na Finlândia, no ano de 2002, o Sindicato de Educação lançou o projeto “A Finlândia Precisa de Professores” no sentido de “[...] aumentar a conscientização sobre o trabalho dos professores e sua contribuição significativa para a sociedade. O projeto tem por objetivo transmitir para o público em geral uma imagem mais realista e positiva da docência” (OCDE, 2006a, p.85. Grifos Nossos).

A Eslováquia criou um feriado em honra ao aniversário de nascimento de *Comenius*, o qual é considerado o “Dia do Professor”, e aproveita-se para neste dia divulgar o trabalho dos professores e de expressar a **avaliação pública** por esse trabalho. Na Suécia destaca-se o projeto “Escolas Atraentes” como referência para atrair e reter os professores nas escolas. (OCDE, 2006a, p.85. Grifos Nossos).

O salário dos professores também é considerado pela OCDE como um fator de atratividade e retenção para a carreira docente: “[...] evidências comportamentais sugerem que fatores extrínsecos – como remuneração, condições de trabalho e perspectiva de carreira – são

influências importantes sobre a decisão pela docência” (OCDE, 2006a, p.70). Segundo a referida organização pesquisas como a de Santiago (2004) vêm evidenciando que “[...] salários e oportunidades de emprego têm influência importante sobre a atratividade da docência”, bem como a comparação entre os salários de professores e os de outras ocupações afetam:

- (i) a decisão de tornar-se professor após a graduação, uma vez que as opções de carreira da pessoa que se forma estão associadas a ganhos relativos na docência e em ocupações não-docentes, e às suas possibilidades de crescimento ao longo do tempo;
- (ii) a decisão de retornar à docência após uma interrupção na carreira, uma vez que as taxas de retorno normalmente são mais altas entre as pessoas que lecionam disciplinas que oferecem menos oportunidades de emprego em outras áreas; e
- (iii) a decisão de permanecer na docência, uma vez que, de maneira geral, quanto mais altos os salários dos professores, tanto menor é o número de pessoas que deixam a profissão (OCDE, 2006a, p. 71. *Itálico no Original*).

Nesta perspectiva a OCDE indica que para se pensar políticas para professores tem que se levar em consideração:

Os motivos alegados pelas pessoas para sua opção pela docência são considerações importantes na elaboração de estratégias e para identificação das fontes de satisfação profissional que influenciam a decisão de permanecer na carreira. Também é importante analisar as razões alegadas pelas pessoas para não optar pela docência e para abandonar a profissão (OCDE, 2006a, p.70).

Em relação ao “desenvolvimento” dos professores a OCDE recomenda que os países devem ter claro o que querem dos professores, o que acham que “o professor deve saber e ser capaz de fazer”. Devem definir o perfil docente e deixar explícito em todos os sistemas escolares e de formação de professores. Sendo que tal perfil deve estabelecer as competências que o professor deve ter e/ou atingir:

O perfil de **competências** do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve **prover padrões** que abranjam toda a profissão, assim como compreensão compartilhada do que se considera uma **docência de sucesso**. [...] Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado pode ser um **mecanismo poderoso para alinhar** os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer **um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo diferença**. [...] Uma declaração das competências e dos **padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras** fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente (OCDE, 2006a, p. 13. *Grifos Nossos*).

Como se vê, a OCDE visa construir a “docência de sucesso” por meio de uma padronização do que venham a ser “professores eficazes”, inclusive responsabilizando estes próprios pelo seu desenvolvimento profissional. Isto pode ser percebido em várias passagens do relatório da OCDE (2006a):

[...] Como parte dessa estrutura deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação a seu desenvolvimento continuado, assim como uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento profissional (p. 13).

[...] A essência do trabalho e da carreira docente, e o sucesso de qualquer reforma exige que os próprios professores estejam ativamente envolvidos no desenvolvimento e na implementação de políticas. [...] Por outro lado, grupos de interessados não devem ter poder de veto sobre reformas educacionais definidas por processos políticos democráticos (p. 15).

[...] Como profissionais, espera-se que os professores atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional (p.103).

Percebe-se que a referida organização dá um “poder cerceado” ao professor. Ele é responsável pela materialidade das reformas, no entanto este não as planeja. Porém, cabe a este o sucesso da implantação das mesmas. Aqui se percebe uma visão de “participação passiva”. Faundez (1993) denomina de “participação passiva”, como aquela em que o processo de participação se dá de forma parcial ou controlada, de maneira que os professores não participam de todos os domínios e instâncias do seu próprio processo formativo. Não é dada ao professor a possibilidade de “participação ativa” que seria segundo Faundez (op cit), aquela que acontece em todas as instâncias e domínios do processo educativo. Refiro-me mais precisamente a todo o processo de construção, implementação, execução e avaliação da política educacional. De fato a participação é passiva, pois, ao professor são dados a responsabilidade, o dever, a tarefa, a competência de alcançar objetivos e metas pré-estabelecidas pelo sistema central de elaboração das políticas educacionais.

Ao que parece a OCDE não tem interesse em qualificar a participação dos professores. Ao discutir a educação para a participação, Faundez (op cit) afirma que a qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a antecipar consequências; a conhecer sua realidade; a distinguir efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamentos; a entender novos significados das palavras; a identificar premissas subjacentes; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes. E que a qualidade da participação pode aumentar também quando:

As pessoas aprendem a manejar conflitos; clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências; respeitar opiniões; [...] a organizar e coordenar encontros, assembléias e reuniões; a formar comissões de trabalho; pesquisar problemas; elaborar relatórios e usar meios e técnicas de comunicação (FAUNDEZ, 1993, p. 73).

Este tipo de participação, “ativa”, não é almejado pela OCDE porque esta daria mais autonomia aos professores e isto colocaria em risco “os padrões” definidos por tal organização do que seria um professor eficaz. Tendo em vista que a definição de professor eficaz para tal organização é meramente cognitiva, não vê espaço para o papel político que professor possa vir a exercer na construção do conhecimento da educação. Como vimos no segundo capítulo desta tese para a OCDE um professor tem função básica de transmitir

conhecimentos, atitudes e habilidades previamente definidas por um programa educacional vinculado a um determinado sistema educacional. E os professores eficazes devem ser “**pessoas intelectualmente capazes**, articuladas e versadas, que conseguem raciocinar, comunicar e planejar de maneira sistemática” **dentro de um programa educacional previamente definido** (OCDE, 2006a, p. 104). (Grifos Nossos).

Nesta perspectiva a referida organização referenda algumas competências pessoais que fazem a diferença na qualidade e na eficácia do ensino são elas:

Conhecimento sólido relacionado à disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com o estudante; habilidade de auto-gestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidades de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidade de pesquisa (OCDE, 2006a, p. 105).

Vale ressaltar que tais competências são importantes para desempenhar a função docente, no entanto, o questionamento feito nesta análise é que tais competências têm servido muito mais à cultura dos resultados, à eficácia e à eficiência na economia da educação do que a construção de uma qualidade social da educação com garantia de condições adequadas de trabalho e carreira para os que trabalham nela.

Sobre esta questão Silva (2009, p. 223) indica que a qualidade social na educação não pode se restringir a formulas matemáticas, a resultados pré estabelecidos e a medidas lineares descontextualizadas. Segundo a autora ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, governos e gestores desconsideram “[...] os limites e as imperfeições gerados pelo mercado e sua incapacidade de corrigir questões sociais que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários” (p. 223). Concordamos com Silva (op cit, p. 224) quando evidencia que, na escola, outros elementos podem sinalizar a qualidade social da educação como: a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Na perspectiva inversa que a autora sinaliza, a OCDE propõe um monitoramento e uma avaliação contínua da eficácia de um professor visando observar os efeitos da formação e do desenvolvimento de professores na aprendizagem, no rendimento dos alunos. Baseia-se em dimensões que dizem distinguir professores altamente competentes, enfatizando o professor especialista:

Professores especialistas são capazes de identificar representações essenciais da disciplina que ensinam, com base na forma como organizam e utilizam seu

conhecimento relacionado ao conteúdo; de conduzir a aprendizagem por meio de interação em sala de aula, otimizando o ambiente na sala de aula; de monitorar a aprendizagem dos estudantes e fornecer *feedback*; de promover resultados eficazes por meio da maneira que tratam os estudantes, envolvendo-os, propondo tarefas e metas desafiadoras e aprofundando a aprendizagem ou a compreensão (OCDE, 2006 a, p. 106).

Um enfoque da OCDE é a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, enfatizando maior atenção e apoio aos professores nas etapas iniciais de suas carreiras, bem como oferta de incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional continuado em serviço.

Nesta perspectiva, evidencia que o sistema deve manter estreita relação com as escolas, incluindo o provimento de apoio mais direto a professores em início de carreira, pois, essas mudanças ajudariam “[...] a concentrar os recursos para a educação de professores em indivíduos que utilizarão da melhor forma possível” (OCDE, 2006a, p. 14) o que reforça a visão de eficiência escolar discutida por Augusto (2010), Brooke (2010) e Silva (2001), objetivando custos benéficos e rentabilidade econômica, ou seja, a relação entre custos despendidos e os resultados esperados pela OCDE no campo da educação de forma eficaz. A eficácia escolar seria então a capacidade das escolas e professores (eficazes) produzirem o melhor rendimento escolar, “[...] com o mínimo de erros, dispêndio de energia, tempo e dinheiro” (AUGUSTO, 2010, p. 01).

Nesta linha de raciocínio, a eficácia e a eficiência das escolas podem ser medidas como nas empresas. A OCDE relaciona e compara as escolas às empresas. E afirma que estas devem ser responsabilizadas pelo “gerenciamento” da equipe docente:

Empresas bem-sucedidas freqüentemente afirmam que a seleção de pessoal é o conjunto mais importante de decisões a serem tomadas. No caso da docência, as evidências sugerem que, com muita freqüência, o processo de seleção segue regras de qualificação e senioridade que têm pouca relação com as qualidades necessárias para ser um professor eficaz. [...] **A escola está surgindo como a agência fundamental dentro do sistema educacional para aprimorar a aprendizagem dos estudantes, o que implica que devem ter maior responsabilidade para seleção de professores, condições de trabalho e desenvolvimento profissional** (OCDE, 2006a, p. 14-15. Grifos Nossos).

Percebe-se que a OCDE repassa para as escolas uma responsabilidade que deveria ser assumida pelo o Estado e indica que a descentralização é o caminho:

A descentralização bem-sucedida do gerenciamento de equipes requer que autoridades centrais e regionais desempenhem um papel importante para garantir uma distribuição adequada e equitativa de recursos docentes em todo país. Padrões de desempenho determinados externamente também são necessários para garantir que o maior envolvimento da escola no gerenciamento de equipes não piore as condições de desigualdade entre as escolas públicas (OCDE, 2006a, p. 15).

Percebe-se também uma intenção em aligeirar a formação inicial dos professores tendo em vista o aprimoramento desta no exercício da docência. “Em geral, seria melhor valorizar o aprimoramento da iniciação e do desenvolvimento docente ao longo da carreira profissional do que aumentar a duração da educação pré-serviço” (OCDE, 2006a, p. 14). A organização propõe flexibilizar a formação dos professores como podemos ver no trecho a seguir:

Um sistema de educação de professores mais flexível pode fornecer caminhos adicionais para a profissão, incluindo: estudos de pós-graduação na sequência da qualificação inicial em uma disciplina específica; oportunidades para que aqueles que iniciaram seu trabalho em escolas como paraprofissionais, ou como auxiliares de professores, possam adquirir qualificação plena, que contribua para suas experiências nas escolas; e a possibilidade de que indivíduos em meio da carreira, interessados em mudar de profissão, associem cargas de ensino reduzidas e participação simultânea em programas de formação de professores (2006 a, p. 14). [...] É provável que cursos de educação de professores de duração relativamente curta facilitem o ingresso na docência de pessoas vindas de outras carreiras, visto que envolvem custos mais baixos, especialmente em termos de custo de oportunidade. A duração dos cursos também é relevante para a mobilidade dos professores dentro dos países (OCDE, 2006a, p. 112).

Percebe-se um indicativo de que a OCDE dá pouco valor à formação inicial docente, apostando em maiores resultados práticos, rápidos e de baixo custo financeiro nas formações feitas em serviço para as pessoas que já estão atuando como professores.

Muitos, se não a maioria, dos atributos essenciais de professores de sucesso apenas se tornarão evidente quando estiverem em serviço. Muitas habilidades serão mais bem-desenvolvidas quando as pessoas estiverem trabalhando como docentes, e não por meio de educação pré-serviço (2006a, p. 106).

Esta ênfase na formação continuada em serviço se dá em virtude de interesses que privilegiam a prática em detrimento da teoria sem necessariamente fazer a interrelação entre ambas. A referida organização está mais preocupada com aspectos econômicos, pautados no custo-benefício que esta formação pode oferecer para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a formação continuada em serviço apresenta-se como uma forma mais vantajosa, rápida, barata e eficiente para a política de formação docente da OCDE a qual consideramos uma visão imediatista de formação visando apenas à melhoria de índices e resultados educacionais estatísticos.

4.3 A POLÍTICA DE ATRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E DE RETENÇÃO DE PROFESSORES EFICAZES NO BRASIL.

Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos. Nós perguntamos a pessoas desses países: “Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento? Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coreia do Sul, Espanha, Holanda, França... Der Lehrer, The teacher, De Leraar, El maestro, Opellaja, Le professeur... **Venha construir um país**

mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos, SEJA UM PROFESSOR! (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2009. GRIFOS NOSSOS).

A citação que inicia esta seção, veiculada como propaganda do Governo Federal a partir de 2009, teve como responsável o MEC, fazendo com que tal mensagem circulasse e circule em várias redes sociais, mídias eletrônicas, digitais e televisionadas, demonstrando a preocupação desse ministério em atrair professores. No entanto, na realidade das escolas, tal propaganda chegou trazendo revolta na categoria docente. Como professora da educação básica, o que ouço em salas de professores de escolas públicas e assembleias da categoria são alguns registros de revolta e crítica como:

“Por que será que não mostraram quanto pagam aos professores na Finlândia, na Inglaterra, na Coreia do Sul e nos outros países citados?”

“Aqui no Brasil, o professor ganha salário de fome! Claro que nesta conjuntura faltam professores! Ninguém quer passar fome!”

“Comercial hipócrita! Melhorem o salário do professor e suas condições de trabalho, ao invés de gastar dinheiro com isto, com esta propaganda horrível!”

Para analisar o item proposto nesta seção se faz necessário recapitular o que foi dito no segundo capítulo desta tese quando foi discutida a política de formação docente nos anos 2000. Lá indicamos que a partir de 2007 a política de formação docente passou a ser conduzida pelo MEC e pela CAPES. Focamos nossa análise no Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no sentido de compreender o que estes delineiam para a política de formação docente no Brasil.

A partir do que foi tratado no capítulo citado e uma análise geral do que se tem de política de formação de professores sendo conduzidas hoje pelo MEC e CAPES, bem como, de análise das orientações da OCDE podemos inferir que o Brasil tem desenvolvido políticas educacionais que se aproximam da lógica de “atração, desenvolvimento e retenção de professores eficazes” recomendada pela OCDE.

Acreditamos que o Brasil não esteja desenvolvendo tais políticas só por causa de uma recomendação da OCDE, embora, isto o deixa confortável com a Diretoria de Educação da OCDE já que se propõe a ser um país observador de tal organização. Para além do atendimento dessa recomendação, a própria conjuntura de escassez e falta de atração da carreira docente no Brasil, comum a vários países da OCDE, a realidade brasileira pede soluções a curto e a longo prazo. Ou, do contrário na próxima década, com o volume de aposentadoria que teremos no país, não será possível termos professores suficientes para atuarem nas salas de aulas de educação básica. Dentre outros estudos citamos Gatti e Barreto (2009), bem como Scheibe (2011) que apontam que existe uma tendência à queda no ingresso de alunos nas licenciaturas. Os estudos de Lapo e Bueno (2003) e Braz (2011) sinalizam

desencanto, abandono e desistência dos professores que já compõem o quadro de efetivo exercício na carreira. Logo, a quantidade de futuros formandos não atenderá a demanda de necessidade de suprimento de professores, tanto para ocupar novos cargos, quanto para substituir os professores que estão em processo de aposentadoria. Sabemos que esta não é uma realidade unicamente brasileira, mas trataremos de forma mais detalhada a escassez de professores no Brasil na próxima seção deste capítulo.

No Brasil em termos de política de “atração” podemos citar como exemplo o PIBID e o PRODOCENCIA como programas que visam atrair os licenciandos para a carreira docente, bem como envolvê-los em uma política de “regência assistida” por professores que já atuam na área. De fato, como mencionamos no segundo capítulo dessa tese, o PIBID e o PRODOCENCIA têm objetivos interessantes do ponto de vista de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria da prática que vem sendo desenvolvida pelos professores em exercício da educação básica, já que o programa propicia uma relação de aproximação entre universidade e escolas de educação básica, ainda que, em uma proporção quantitativamente pequena. Vimos no segundo capítulo da tese que vem aumentando a adesão de instituições formadoras e projetos inseridos nos referidos programas, no entanto, ressaltamos que estes se constituem em uma política em andamento, o que não nos fornece dados suficientes para evidenciar os reais impactos na formação e no trabalho docente. Registra-se, ainda que, em relação aos referidos programas, como vimos no segundo capítulo, Freitas (2007) nos aponta que estes se constituem programas isolados sem caráter universal e que contam com poucos recursos orçamentários. Ressalta-se que tais programas se assemelham às experiências consideradas “exitosas” desenvolvidas em países da OCDE como Inglaterra e País de Gales, discutidas na sessão anterior.

Nessa mesma seção observamos que a OCDE recomenda como forma de “atração” para carreira a flexibilização e aligeiramento da formação docente. Esta flexibilização e aligeiramento podem ser exemplificados pelos programas de formação inicial e continuada oferecidos pela UAB por meio da modalidade de educação a distância.

A preocupação da OCDE com a formação de professores eficazes vem repercutindo no mundo, e no Brasil não fica de fora. Segundo Brooke (2010, p. 01) o termo eficácia quando aplicado a uma instituição escolar denota o “[...] grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixadas para ela”. Silva (2001, p. 47) indica que a eficácia é “[...] o grau em que os objetivos e metas foram alcançados na população beneficiária, num determinado período de tempo”. A eficiência pode ser

equiparada a “[...] rentabilidade econômica, ou seja, a relação entre custos despendidos e os resultados” (SILVA, 2001). Ao discutir o conceito de “eficiência escolar”, Augusto (2010) indica que o mesmo pode ser compreendido como,

A capacidade de um sistema educativo de produzir um efeito real, de conseguir o melhor rendimento escolar, com o mínimo de erros, dispêndio de energia, tempo e dinheiro. O seu emprego é mais comum na administração e na economia, quando o termo eficiência é geralmente associado à produtividade econômica: conseguir o máximo rendimento com o mínimo de recursos. A eficiência escolar está relacionada à ordem de recursos e custos, investidos em um sistema educativo, e significa alcançar os resultados pretendidos com os menores custos possíveis (p. 01).

Assim sendo, a “eficiência” diz respeito ao custo e volume dos insumos dos produtos e a “eficácia” refere-se ao cumprimento de objetivos e metas traçados em tempo e espaço determinado. Brooke e Soares (2008, p. 20) afirmam que “[...] a eficiência do sistema é medida pelo custo dos seus resultados e representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados”, já a eficácia tem a ver com “qualidade das instituições escolares”.

Nesta perspectiva, Brooke (2010, p. 01) afirma que a eficácia escolar não é um conceito neutro, pois a mesma vai “[...] depender dos objetivos e de quem os estabelece”. Neste sentido, pode se afirmar que ‘eficácia’ é “[...] a capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 20). Logo, a eficácia na lógica da OCDE é atingir objetivos e metas definidas por esta organização, conseqüentemente os “professores eficazes” deverão cumprir e atingir tais metas de forma exemplar.

Das escolas a OCDE (2006a, p. 07) espera que as mesmas “[...] sejam capazes de lidar com diferentes idiomas e backgrounds dos estudantes”, pois, “Professores eficazes são pessoas competentes em diversas áreas” (idem, p. 104) e, “[...] lecionar é uma tarefa complexa, que envolve interações com uma grande variedade de aprendizes, em uma gama de situações diferentes” (idem, p. 104). Além de ser responsável por transmitir conteúdos definidos em padrões curriculares nacionais, buscando garantir os melhores índices de avaliação interna e externa, cabe aos professores serem capazes de trabalhar em classes multiculturais, serem responsáveis pela avaliação e atendimento individual dos alunos, pela inclusão social, pelo ensino cívico, pelas competências sociais, pelo trabalho coletivo com os pais e colegas de profissão, pela sua formação continuada.

Estudo de Koga (2010, p. 15) sobre meritocracia no MEC, com enfoque no “*Prêmio Professor do Brasil*”⁷⁸, mostra que “[...] um determinado tipo de distinção está sendo proclamado pelo Ministério da Educação quando confere mérito a estes professores”, colocando-os como “principal agente” na melhoria da qualidade da educação, em que estes encontram “soluções” e “superam” em muitos casos as escolas precárias, o pouco material didático, a condição dos alunos excluídos de acesso a bens culturais. Ou seja, o professor é “chave”, ele resolve tudo independente das condições materiais e sociais em que se dá seu trabalho e são premiados porque são “professores modelares”, “Professores do Brasil”. Para a autora, os organizadores do Prêmio reafirmam a centralidade na figura do professor quando enfatizam que “o docente é a figura central no processo pedagógico, embora, enfrentem muitas dificuldades estruturais como falta de material, água, luz, etc.” Continuando, a autora aponta que esse discurso é incorporado pelos ganhadores do Prêmio e cita a fala de uma das ganhadoras do referido Prêmio ‘Porque somos nós que estamos lá! Os méritos e os fracassos são nossos!’ (op. cit. p. 15). Este tipo de política de premiação e meritocracia tem reforçado a responsabilização e a individualização do professor para com o sucesso ou insucesso nas escolas.

A mídia também reforça tal discurso como podemos constatar, por exemplo, na revista *Veja*, de setembro de 2008. Na ocasião da comemoração de seus 40 anos a referida Revista reuniu 500 personalidades da política, da economia e da cultura para pensar “*O Brasil que queremos ser*”. O debate deu origem a quarenta propostas sobre: educação, meio ambiente, economia, imprensa, democracia, raça e pobreza e megacidades. No que concerne à educação a primeira proposta é justamente referente à meritocracia, intitulada “*Choque de meritocracia na educação*”.

Mérito é premiar com promoção e aumento de salário os professores que formam mais alunos capazes de atingir boa colocação em disputas acadêmicas internacionais. O conceito é desconhecido no Brasil. Aqui quase sempre o professor recebe aumento de salário por tempo de serviço. Na ausência de outros fatores e só com a aplicação de um choque de meritocracia, o desempenho dos alunos brasileiros em matemática ficaria entre os 43 melhores do mundo, ombreado com o de Israel e Itália, e não, como é agora, em 53º lugar, ao lado do Quirguistão (REVISTA VEJA, 2008).

⁷⁸ O Prêmio Professores do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação, promovido juntamente com as instituições parceiras. O prêmio foi instituído em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e tem como objetivo reconhecer o mérito de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras. O concurso consiste na seleção e premiação das melhores experiências pedagógicas desenvolvidas ou em desenvolvimento por professores das escolas públicas, em todas as etapas da educação básica e que, comprovadamente, tenham sido ou estejam sendo exitosas no enfrentamento de situações-problema, **considerando as diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** (BRASIL, 2011, p. 01). (Grifos Nossos).

No Brasil há muitos projetos e programas que visam premiar a “docência de sucesso” como, por exemplo, Bônus e bolsa de incentivos por resultados obtidos, Incentivo ao *ranking* das escolas via IDEB e demais concursos e olimpíadas como⁷⁹: Concurso de Redação Ler é Preciso; Concurso Literatura para Todos; Medalha Paulo Freire; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Olimpíadas de Matemática; Prêmio Arte na Escola Cidadã; Prêmio Ciências no Ensino Médio; Prêmio Construindo a Nação; Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar; Prêmio Gestor Nota 10; Prêmio Inovação em gestão Educacional; Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; Prêmio Professor Nota 10; Prêmio Professores do Brasil; Prêmio Viva Leitura e Prêmio Objetivos do Milênio.

A premiação e a valorização pelo mérito tem se tornado comum nas políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. A meritocracia e a “cultura de resultados” tem sido pano de fundo das políticas educacionais no sentido de alcançar a eficácia desejada pelos condutores destas. Para o governo e algumas ONG que representam o empresariado da educação a escola é eficaz quando tem melhor IDEB, melhores professores e experiências premiadas etc. Espera-se, então, que os professores consigam melhorar os resultados nas avaliações nacionais e internacionais, e isto implica na preocupação em “traçar o perfil de professores que se quer”, e que esses sejam “professores eficazes” e consigam melhorar a estatística educacional.

Para a OCDE um dos fatores que interfere no desempenho e eficácia das escolas são as estruturas do sistema escolar e do sistema de apoio educacional – capacitação de professores, inspeção e orientação escolar; bem como as estratégias e os instrumentos utilizados para administrar o sistema escolar e cada escola individualmente, com foco no compromisso com o desenvolvimento da qualidade. A partir de uma pesquisa realizada em alguns países essa organização aponta que:

O trabalho em cada escola necessita de apoio externo, principalmente quando a população de estudantes é heterogênea. Os países analisados têm como **regra sistemas de inspeção escolar baseados em resultados de avaliação intensa** – sistemática e regular - e também enviam equipes de orientação as escolas, a intervalos regulares (OCDE, 2006c, p. 79. Grifos Nossos).

Percebe-se que a escola deve estar sempre sob um olhar externo, deve ser inspecionada tendo em vista os resultados a serem atingidos, os quais não são estabelecidos pela escola e sim pela política educacional central pautada na “cultura de resultados” e no

⁷⁹ Reconhecer os projetos educacionais que deram certo e divulgá-los de forma a permitir a troca e o conhecimento de experiências e, eventualmente, a própria replicação de tais iniciativas de sucesso, caracterizam-se como principais objetivos dos prêmios criados pelo Governo Federal e instituições não-governamentais. Abrangendo temáticas que variam desde sucesso em gestão do sistema de ensino até práticas pedagógicas, alguns destes prêmios são listados e detalhados no site do MEC (MEC, 2011, p. 01).

mercado. Neste sentido a formação e o trabalho dos professores devem receber atenção especial dos países. Pois, são estes que vão a partir de suas “práticas de sucesso”, “eficazmente” alcançar metas e resultados estabelecidos. A OCDE sugere que “procedimentos de seleção mais rigorosos, se implementados no início da capacitação, poderiam melhorar a qualificação dos professores, assim como o status da profissão docente” (OCDE, 2006c, p. 79). É preciso selecionar os “melhores”, os mais “eficazes”. Mas o que venha ser os “melhores”, “eficazes”? Seria o professor que se adéque, se alinhe à esta lógica da eficácia e cultura de resultados? Neste sentido, a OCDE indica que para realizar as tarefas e alcançar as metas estabelecidas com sucesso,

Os professores devem receber capacitação pré-serviço de alto nível e de alta qualidade; capacitação continuada e obrigatória em serviço; capacitação especial para tarefas de administração escolar, e orientação e apoio prestados por equipes de especialistas, baseados em avaliações realizadas por agências externas (OCDE, 2006c, p. 80).

A OCDE valoriza tanto a formação inicial quanto a continuada no sentido de melhorar o desenvolvimento profissional do professor tendo em vista a qualificação deste para a melhoria dos resultados. No entanto, como vimos anteriormente, essa organização tem preferência pela formação em serviço uma vez que esta oferece maiores, melhores e rápidos resultados já que tal formação é voltada para o professor que já está no “chão da escola” dando materialidade às reformas educacionais.

No Brasil, esta estratégia política de enfatizar a formação continuada em serviço se materializa quando observamos um aumento considerável no investimento de todas as esferas públicas (federal, estadual e municipal) em programas de formação continuada para docentes em serviço. Temos como exemplo os programas do Ministério da Educação: Programa Nacional de *Informática na Educação* (ProInfo)⁸⁰, o *Programa de Formação de Alfabetizadores* (PROFA), *TV Escola* e “*Um salto para o futuro*”; *Pro Letramento* (Curso de formação continuada docente onde o foco é Leitura e Escrita), *Pro Licenciatura* (Curso à distância para professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio e que ainda não têm habilitação específica), *Pro Infantil (formação à distância de professores sem nível médio/modalidade normal)*, ProLind (programa de apoio à formação

⁸⁰ O ProInfo, criado em 9 de abril de 1997 pelo MEC, objetiva promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Funciona de forma descentralizada, cada unidade da Federação tem uma coordenação estadual. O ProInfo é desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e algumas Municipais de Educação (BRASIL, 2008, p. 01).

superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica)⁸¹, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo)⁸², Formação de Professores para Comunidades Quilombolas, Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)⁸³, Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PraDime)⁸⁴ e Plano Nacional de Formação (PARFOR)⁸⁵.

Como vimos em seções anteriores a OCDE orienta uma seleção mais exigente dos professores. Um provável exemplo desta seleção pode se constituir no que o Brasil pretende realizar com a instituição da Prova Nacional de Concursos para Ingresso na Carreira Docente, uma vez que a referida prova tem como objetivo avaliar conhecimentos, competências e habilidades dos professores buscando dar subsídios aos estados, Distrito Federal e municípios na realização de concursos e contratação de docentes da educação básica.

No Brasil, a falta de recursos humanos habilitados para lecionar na Educação Básica no Brasil é questão antiga. No sentido da busca pela solução tem se observado medidas e encaminhamentos paliativos ou improvisos que não tem mudado a realidade com consistência e qualidade. Em outras profissões, por exemplo, não se vê caminhos de encurtamento ou aligeiramento da formação como vemos na docência.

Um das formas de encurtamento e aligeiramento da formação docente é a modalidade a distância e a ênfase nas formações continuadas em detrimento da formação inicial. No contexto atual dos programas governamentais brasileiros, a educação a distância é apresentada como estratégia de formação inicial e continuada de professores e é considerada pelos gestores da política, segundo Cabral Neto e Macêdo (2006), uma alternativa rápida e eficaz, de menor custo, que atende um contingente mais amplo de professores e por permitir

⁸¹ Conforme vimos no capítulo 2 o Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Busca estimular o desenvolvimento de projetos de curso na área das licenciaturas interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (BRASIL, 2011, p. 01).

⁸² Como já mencionamos no capítulo 2 o Procampo apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2011, p. 01).

⁸³ O Pro-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação (BRASIL, 2011, p. 01).

⁸⁴ O Pradime é uma parceria do MEC com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) que objetiva fortalecer e apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Busca contribuir para o avanço em relação às metas e aos compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oferecendo a todos os dirigentes municipais de educação um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional (BRASIL, 2011, p. 01).

⁸⁵ Discutido no segundo capítulo da tese.

que estes profissionais continuem a exercer sua profissão, durante a aquisição de conhecimentos, que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática.

A modalidade à distância se configura nos dias atuais como uma tendência/estratégia para a realização da formação docente em serviço, a qual pode se dar não só via secretarias de ensino, mas também, nas universidades como nos mostra Freitas (2007):

A institucionalização da formação superior em programas de educação à distância, na concepção continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política de formação (p. 1210).

Logo, a institucionalização da formação superior em programas de educação a distância de formação continuada e utilização de tecnologias da informação constituem, o centro da política de formação em serviço (FREITAS, 2007). O MEC oferece diversos programas de formação inicial e continuada de professores por meio de universidades públicas, secretarias, autarquias e outras agências formadoras.

Os programas de formação em serviço do MEC são na maioria direcionados para os professores que atuam em sala de aula e que estejam em pleno exercício da profissão. Temos ainda alguns programas direcionados para a gestão da escola. Buscamos retratá-los exemplificando da seguinte maneira:

Formação continuada	Formação inicial e continuada	Formação inicial
<p>I) Na área da gestão: Programa Nacional Escola de Gestores de Educação Básica (MEC/SEB/PDE, modalidade EaD);</p> <p>Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO (MEC- CONSED - Adesões por SEE - modalidade EaD);</p> <p>Programa Nacional de Formação Continuada a Distancia para Trabalhadores de Educação Básica – Profucionário (MEC/SETEC- modalidade EaD);</p> <p>Programa Nacional de Formação Continuada a Distancia nas ações do FNDE - Formação pela Escola (MEC/SEED/FNDE/PDE - modalidade EaD);</p> <p>Programa Nacional de Capacitação</p>	<p>I) Para professores do EJA, campo, indígena, quilombola: Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que atuam em Escolas Indígenas de Educação Básica – Prolind – Licenciatura Intercultural. (MEC/SECAD/SESU/FNDE modalidade EaD e Presencial)</p> <p>Magistério Intercultural, Formação Continuada de Professores Indígenas - nível médio (MEC/SEB – modalidade modular presencial);</p> <p>Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - ProCampo – Licenciatura em Educação no Campo. (MEC/SECAD – presencial em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade)</p> <p>Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação</p>	<p>I) De nível médio para professores da educação básica: Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil (MEC/SEB - modalidade EaD);</p> <p>II) De nível superior para professores da educação básica: Cursos presenciais de Licenciaturas das IES públicas Federais (MEC/SEB/SISU – presencial)</p> <p>Expansão de Cursos Presenciais de Licenciaturas das IES públicas federais por meio do REUNI (MEC/SEB/SISU – presencial)</p>

<p>de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho (MEC/SEB/PDE - modalidade EaD).</p> <p>II) Na área de educação especial Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Educar na Diversidade (MEC/SEESP/UAB modalidade EaD);</p> <p>Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MEC/SEESP/SEMEC - cursos com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores</p> <p>III) Na área de tecnologia da informação Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (MEC/SEED - modalidade EaD); Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO Integrado (MEC/SEB - modalidade EaD).</p>	<p>Superior – UNIAFRO - Curso de Educação para relações étnico-raciais (40 horas presenciais e 140 modalidade EaD). (MEC/SESU/SECAD/FNDE/UAB)</p> <p>II) Para educação do trabalho: Programas Especiais de Formação Pedagógica, Licenciaturas Tecnológicas. (MEC/SETEC – Presencial e modalidade EaD);</p> <p>III) Para professores graduados nas áreas da educação básica: Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar - Gestar (MEC/SEB - 120 horas presenciais e 180 horas NA modalidade EAD);</p> <p>Programa de Apoio a Leitura e a Escrita – Praler (MEC/ SEIF - Presencial e modalidade EaD);</p> <p>Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento (MEC/SEIF - Presencial e modalidade EaD); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; (MEC/SEB - cursos na modalidade EaD e semipresenciais)</p>	<p>Cursos de Graduação oferecidos pela UAB (MEC/SEED – CAPES/DED - modalidade EaD)</p> <p>Cursos Presenciais de Licenciatura dos IFETS (MEC/SEB/SISU – presencial)</p> <p>Programa de Bolsa Institucional à Docência-PIBID (MEC/CAPES – presencial)</p> <p>Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodôcia – (MEC/CAPES – presencial)</p> <p>Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR (MEC/CAPES – presencial).</p>
---	--	---

Quadro 11 – Cursos de formação inicial e continuada ofertados pelo MEC - Brasil

Fonte: (ANFOPE, 2008a, p. 93-94) e Portal do MEC (2011)

A ANFOPE no 14º Encontro Regional, no ano de 2008, avaliou que tais cursos são oferecidos por meio de programas isolados, propostos por diversos setores do Ministério (SEB, SECAD etc.) sem planejamento global articulado entre os próprios setores que integram a estrutura organizacional do MEC. Sendo que a maioria desses programas adotam a modalidade de educação a distância, “[...] com cargas horárias muito diferenciadas, e, de uma maneira geral, sem contar com processos de avaliação necessários para sua reorientação ou mesmo para avaliar a continuidade ou não de cada programa” (ANFOPE, 2008a, p. 92).

Cabral Neto e Macêdo (2006) caracterizam a formação docente, implementada pelas políticas educacionais brasileiras inseridas no contexto da reforma da seguinte forma:

[...] A formação docente assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula. Nesse sentido, não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação e que forneça, a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua [...] (p. 212).

Para Santos (2004), esta é uma estratégia de formação continuada orientada por uma visão utilitarista de educação, tendo em vista que busca atender aos critérios de eficiência e eficácia, sendo configurados como a preocupação com a redução de gastos por parte das esferas governamentais com a educação e como preocupação com sua aplicabilidade ao mercado de trabalho.

Brzezinski (2008) analisa que as atuais práticas de formação por intermédio da educação a distância (EaD) são utilizadas não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial. O que caracteriza uma problemática de dimensões preocupantes. Além disso, estudos de Freitas (2004) indicam que os programas de formação docente por meio da modalidade à distância com raríssimas exceções “[...] priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos das escolas, de qualidade teórica comprometida pelas condições do espaço da formação e as exigências do tempo curto e ágil que se impõem” (p. 99). A ANFOPE (2000) alerta para o fato de que em muitos programas as formas interativas virtuais (teleconferências, videoconferências, interações via internet) se configuram alternativas quase que exclusivas do trabalho pedagógico colocando em segundo plano a ação pedagógica presencial com diálogos e estudos coletivos entre formadores e formandos.

Isto reforça afirmações de Scheibe (2002) de que a trajetória das concepções e das políticas de formação de professores tem demonstrado um processo de desvalorização social, tendo em vista a manutenção da precariedade das condições de trabalho, carreira e remuneração alinhadas às “estratégias de redução do conhecimento na formação” (p. 47).

Em uma análise mais detida sobre o trabalho docente na educação básica, e em decorrência desta concepção utilitarista de formação docente, percebe-se que mais uma vez as políticas públicas educacionais têm influenciado no fortalecimento da “cultura de resultados” em que a performance dos professores se torna o ponto central no processo educativo. Desse modo, Santos (2001) afirma que se estabelece e prevalece nas escolas uma atmosfera de julgamentos, comparações, competição, em que o desempenho dos professores funciona como medida de produtividade, e acabam por ser enfatizados, por parte dos sistemas de avaliação governamentais, os aspectos negativos da atuação desses profissionais.

Maués (2008) destaca que as políticas de formação de professores tem se submetido à lógica do mercado, no sentido de redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho, incentivo para atrair os melhores para a profissão e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação.

A materialização das reformas no campo educacional por meio de políticas educacionais, nessa direção, tem apontado para a perspectiva de formação destinada à construção de um novo perfil profissional que atenda às demandas do mercado de trabalho, sob os princípios de produtividade, eficiência, eficácia, polivalência e flexibilidade sem, contudo, considerar que esta deve ter relevância social.

Essas políticas não têm oferecido condições favoráveis à formação e ao trabalho docente tais como: formação inicial e continuada dos professores, infraestrutura material e humana nas escolas, plano de carreira e salários, condições adequadas de trabalho. A ausência de uma política educacional, que garanta tais condições de trabalho aos professores, dificulta a atração e que esses profissionais sejam estimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão. Como se vê, o cenário em que estão inseridas as políticas de formação de professores é bastante desafiador, e aponta a necessidade de transformação para a garantia de uma educação com qualidade social. Tais transformações precisam ter em vista que é preciso “atrair, reter e desenvolver professores eficazes”, no entanto, a realidade conjuntural da carreira não atrai, e a escassez de professores continua alta e preocupante como veremos no item a seguir.

4.4 A ESCASSEZ DE PROFESSORES QUALIFICADOS NO BRASIL

A escassez de professores é uma preocupação mundial. A OIT e a UNESCO, em 2002, divulgaram os resultados de uma pesquisa intitulada “Perfil estatístico da profissão docente”, realizada por ambas as organizações internacionais em que registrava “o contínuo crescimento da população mundial, a deterioração das condições de trabalho e os baixos salários estão a provocar uma escassez de professores no mundo inteiro”. O relatório da pesquisa indicou que em 1997 o número total de professores era de 59 milhões e o número de crianças em idade escolar aumentou mais rapidamente do que o dos professores na década de 1990 (A PÁGINA, 2011, p. 01).

Em outubro de 2010 a ONU assinou um comunicado alertando aos governos quanto à necessidade de corrigir “um déficit de mais de 10 milhões de professores até 2015” (TERRA, 2010, p. 01).

Dados da OCDE também evidenciam a preocupação desta organização com a escassez de professores:

Há duas grandes preocupações com relação ao suprimento de professores. Uma delas diz respeito ao número de professores: muitos países já enfrentaram atualmente, ou enfrentarão em breve, uma escassez quantitativa de professores. **Em especial a escassez de professores provoca inquietações nas áreas de**

matemática, ciências, TIC e idiomas. Aparentemente, esse problema é mais grave em escolas que atendem comunidades carentes ou isoladas. A outra preocupação é mais qualitativa, e reflete tendências na composição da força de trabalho docente em termos de *background* acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades. Em média, 26% dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental e 31% dos professores do ciclo final do ensino fundamental e do ensino médio nos países da OCDE têm mais de 50 anos de idade, e muitos estarão aposentando nos próximos anos (OCDE, 2006a, p. 39. Grifos Nossos).

A escassez das disciplinas citadas pela OCDE também é um realidade no Brasil, não só nas áreas mencionadas pela organização, mas em todas as demais como veremos mais a frente. Dados do INEP (2011) mostram a situação de disciplinas citadas pela OCDE o que pode ser observado de forma detalhada no Quadro 13 e no gráfico 4 a seguir.

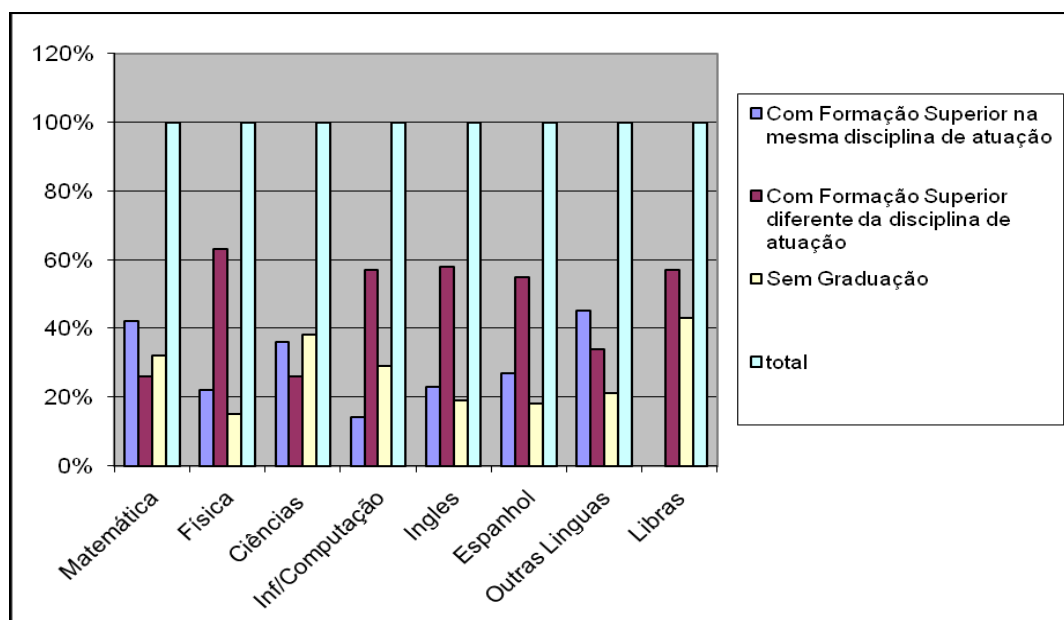


Gráfico 4 - Nível de formação dos professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio das disciplinas: Matemática, Física, Ciências, Computação/Informática, Inglês, Espanhol, Outras Línguas, Libras – Brasil.

Fonte: Tabela gerada pelo INEP/DEED (2011)

Ao tratar dos dados internacionais sobre escassez de professores, a OCDE (2006a) baseando-se em estudos de Wilson e Pearson (1993) elenca dois indicadores que geralmente são utilizados para medir a extensão da escassez de professores. O primeiro seria as “taxas de vacância” que se refere ao número de vagas para professores não preenchidas nas escolas e pelo número de vagas “difíceis de preencher”. O segundo refere-se à “escassez oculta”, registrada quando o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar determinado nível escolar ou disciplina.

O Gráfico 4 demonstra parte da “escassez oculta” dos professores no Brasil. Falamos parte da escassez, porque mais à frente vamos ver que isto acontece em todas as disciplinas da

educação básica, com ênfase nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, demonstramos, por enquanto, a escassez nas disciplinas comuns aos países da OCDE. O referido gráfico mostra que a quantidade de professores que atuam sem ter habilitação adequada para a função é alto. Somando-se os percentuais de professores com curso superior, mas que não possuem Licenciatura adequada, com os professores que não possuem curso de graduação temos a dimensão de quanto é grave o percentual desta escassez: Matemática 58%, Física 78%, Ciências 64%, Informática/Computação 86%, Inglês 77%, Espanhol 73%, ‘Outras Línguas’ 55% e Libras 100% não possuem formação adequada para a função.

A OCDE afirma que não há disponibilidade de dados internacionais comparáveis sobre tais indicadores e que alguns países possuem esses dados individualmente os quais apontam análises preocupantes. A organização cita como exemplo os resultados do PISA 2000, os quais “[...] demonstram que 50% dos países da OCDE, a maioria dos estudantes de 15 anos de idade frequenta escolas cujos diretores avaliam que a aprendizagem é prejudicada pela escassez ou pela inadequação de professores” (OCDE, 2006a, p. 42). Outra preocupação da organização é com o envelhecimento da força de trabalho docente, pois há um grande número de professores que se aposentará na próxima década.

No início dos anos 2000 dados estatísticos da educação brasileira já indicavam a eminente escassez de professores. A pesquisa realizada pelo INEP em 2003, “Estatística dos professores no Brasil”, apontava que os dados revelavam que a decisão de ser professor não se mostrava atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho. Por meio de vários dados a pesquisa vai atestando tal afirmativa. Um aspecto abordado por tal pesquisa é o fato do desprestígio relativo à opção pela procura por cursos de licenciaturas. A pesquisa exemplifica que no ano de 2002, “[...] enquanto a demanda para os cursos com licenciatura é de cinco candidatos por vaga, para os cursos de Economia é de seis, de Administração, 11 e de Direito, 18 candidatos por vaga”. A pesquisa destaca: “Em medicina, ocorre a maior competição, com 41 candidatos por vaga” (MEC/INEP, 2004, p. 9).

Esta mesma pesquisa evidenciou que havia necessidade de formar um grande número de professores para diversas áreas, com destaque para as áreas de exatas. E que no ritmo de concluintes que tínhamos por ano era provável não atingirmos a quantidade de professores qualificados necessária (BRASIL, 2004).

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2007) fez estudo, elaborou parecer e propôs algumas recomendações sobre a falta de professores no ensino médio. Registrou-se destaque para as disciplinas referentes às ciências exatas, biológicas e naturais (Física, Química, Matemática e Biologia). O censo de 2007, por exemplo, evidenciou que

apenas 25,2% dos docentes em atuação tinha licenciatura na disciplina ministrada; O Conselho, então, propôs soluções estruturais e emergenciais, como formação por meio de licenciaturas polivalentes e a formação na modalidade à distância. Maués (2009b, p. 485) avalia que, das medidas propostas pelo CNE, as mais preocupantes são: “contratação de profissionais liberais, aproveitamento de alunos de licenciaturas, incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores, incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente, contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas, uso complementar das tele-salas”. Tais medidas são paliativas e dificilmente resolverão o problema da falta de professores qualificados.

Em relação à falta de professores na área de exatas, esta é uma questão latente e que está presente na mídia e estudos acadêmicos, como podemos ver a seguir:

[...] milhares de jovens estão concluindo o ensino sem ter aulas de matemática e física, porque há falta de 270 mil professores na rede. [...] A falta de professores graduados com formação específica nas áreas de exatas tem gerado situações esdrúxulas em escolas públicas por todo Brasil. Uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG) mostrou, por exemplo, que na rede estadual, há professores de química cuja formação superior não tem absolutamente nenhuma ligação com a disciplina, como história, letras, filosofia e até violino. É cada vez maior o desinteresse por parte dos jovens em cursarem exatas nas universidades. Em 1995, por exemplo, a média de concorrência nas universidades federais para o curso de licenciatura em física, por exemplo, eram de até 7 candidatos por vagas. Hoje, a realidade é triste e alarmante. Não se chega a 2,8 candidatos por vaga e, em algumas universidades o número de vestibulandos inscritos é menor que o número de vagas ofertadas. A seleção do SISI/MEC (o exame que vem substituindo o vestibular pelo ENEM) mostra esta realidade. Sobram milhares de vagas em cursos de exatas. Há universidades que reservam 50% de suas vagas para o curso de matemática, por exemplo, e não preencheu sequer 10% como é o caso da UFVJM (BACON, 2010, p. 1).

O Brasil formou, no período de 1990 a 2005, 13.504 licenciados em Física. Tem-se, portanto, uma média de 900 licenciados/ano. No ano de 2003, além dos professores formados no período anterior a 1990, haviam aproximadamente 11,7 mil licenciados em Física. Contudo, nas salas de aulas, o MEC encontrou apenas 3.095 licenciados em Física, menos de 26 % dos licenciados formados entre 1990 e 2003. Um grande percentual dos licenciados em Física, que poderiam contribuir para a redução do déficit de professores da Educação Básica, não estão nas salas de aula da Educação Básica! (ARAÚJO; VIANNA, 2008, p. 05).

Doravante, se faz importante registrar que a escassez de professores na área de exatas tem sido muito comentada e se constitui uma preocupação dos dirigentes da política educacional do país em virtude destas disciplinas ocuparem grande carga horária no currículo escolar, bem como por serem básicas para o mercado de trabalho. No entanto, se faz necessário registrar que a escassez se dá também em todas as áreas, e, o fato de na última década a legislação educacional aprovar novas disciplinas no currículo do ensino médio:

Filosofia, Sociologia⁸⁶, Música⁸⁷ e Espanhol⁸⁸ também somaram à escassez já existente. Dados do INEP (2011) apontam que somente 10% dos professores que atuam na disciplina Estudos Sociais possuem licenciatura na área de atuação; em Filosofia este percentual é de 17% e de Espanhol 27%. O caso de Música o INEP não tabulou os dados separadamente, mas do mesmo campo disciplinar Artes tem 12% de professores habilitados e as disciplinas nomeadas de “Sócio Cultural” possuem apenas 1% de professores habilitados, como podemos ver detalhadamente mais a frente no Quadro 13 e visualizar no Gráfico 5.

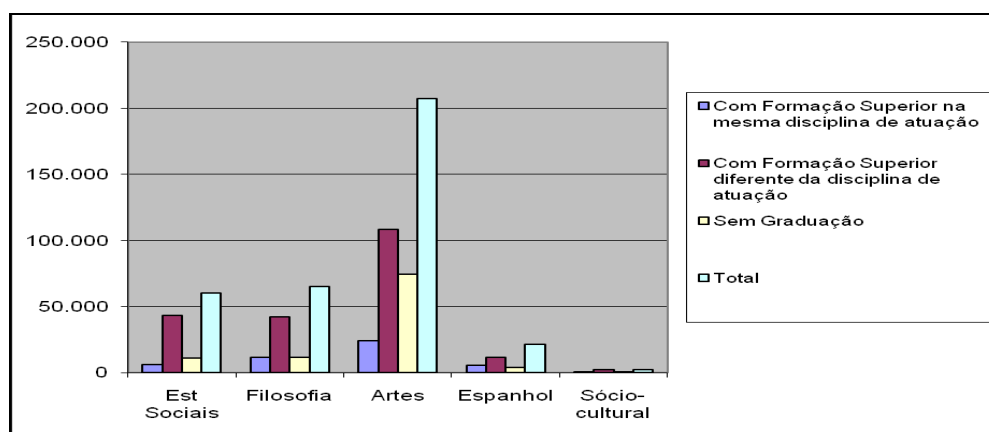


Gráfico 5 - Nível de formação dos professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio das disciplinas: Estudos Sociais, Filosofia, Artes, Espanhol, Sócio Cultural -Brasil
Fonte: Tabela gerada pelo INEP/DEED (2011)

Como podemos perceber, a escassez de professores sem qualificação adequada se dá também nas áreas de humanas. Talvez menos divulgado na mídia pelo fato do desprestígio que as mesmas têm no currículo e no mercado de trabalho industrial. Vale registrar que a inclusão de Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo é um ganho no sentido de melhorar a formação política e cultural dos alunos do ensino médio. No entanto, a escassez de professores para trabalhar com tais disciplinas pode afetar a qualidade das

⁸⁶ Após quase 40 anos, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas por educação moral e cívica. A nova legislação deu força de lei ao Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tornava obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia no ensino médio sem estabelecer, no entanto, em que série deveriam ser implantadas. Na época, as duas disciplinas já eram adotadas em instituições de ensino médio de 17 estados brasileiros (BRASIL, 2009, p. 01).

⁸⁷ A partir de 2008, as escolas públicas brasileiras passaram a ter três anos para inserir no currículo da educação básica o ensino da Música. É o que define a Lei nº 11.769, sancionada dia 18 de agosto de 2008. Segundo a Lei a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular (BRASIL, 2008, p. 01).

⁸⁸ A Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola na educação básica. No artigo determina que o ensino da língua espanhola, seja de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, orientando que seja implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio em um prazo de anos. Faculta no parágrafo segundo a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 2005, p. 01).

mesmas, bem como a falta de professores habilitados para trabalhar “Música” pode contribuir para não dar visibilidade à disciplina. Em relação ao Espanhol seria interessante que pudéssemos melhorar o índice de professores qualificados para tal disciplina. Isto ajudaria o aluno a ter uma segunda língua mais próxima da materna, bem como ajudaria o país em termos econômicos uma vez que o Brasil faz parte do MERCOSUL e o Espanhol, como segunda língua, poderia se configurar uma estratégia política e econômica.

Em 2001 a então presidente da CNTE, Jussara Maria Dutra Vieira, concedeu uma entrevista ao Portal ANDIFES em que comentava os resultados da pesquisa realizada pela CNTE “Retratos da Escola 03: a realidade sem retoques da educação no Brasil”. Dutra (2001) informou as principais constatações da referida pesquisa:

Constatamos que o magistério deixou de ser uma profissão atraente, o que se reflete sobre a qualidade do ensino. Hoje, mais da metade dos educadores – em percentuais que variam apenas levemente entre os dez estados nesta primeira fase – estão com 40 a 59 anos. A faixa etária mais jovem, de 18 a 24, abriga, no máximo, 5% da categoria, ficando a faixa etária seguinte, 25 a 39 anos, com cerca de 38% do total, o que mostra que há uma progressiva redução do ingresso de novos profissionais. Esse perfil etário é agravado por dois fatores: 85% dos educadores são mulheres, que se aposentam com 25 anos (conjugado com idade), e a maioria dos entrevistados já está com 15 anos de profissão, já pensando na aposentadoria, portanto. Se não forem tomadas medidas imediatas, dentro de um conjunto de políticas públicas que visem a qualidade na educação e que englobem as necessidades do educador, o país terá, dentro de dez anos, aproximadamente, problemas sérios em relação à falta de trabalhadores em educação (p. 1).

Dados do PNAD/IBGE (2006) sinalizam preocupação no sentido de que 24% (refere-se a mais de quinhentos mil professores) dos docentes da educação básica tinham 46 anos, e que a substituição destes em virtude das aposentadorias estaria próxima. O Censo de 2007 indicou que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos e que é baixo o percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no ensino médio. Outro fato a ser destacado é que como dados internacionais vêm indicando, nosso professorado vem envelhecendo (OCDE, 2006a). De fato, no Brasil, o Censo da Educação Básica de 2010 registra que do total de dois milhões de professores brasileiros, 1,4 milhão têm idade entre 33 e mais de 50 anos. Ou seja, a categoria em atividade, em pleno exercício, está envelhecendo e a carreira continua sem atratividade.

No Encontro Estadual da ANFOPE, realizado em Belém (PA), em setembro de 2008, a professora Helena de Freitas (na ocasião representando o Departamento de Educação Básica da CAPES) nos mostrou como estava a situação da falta de professores qualificados em diversas disciplinas. Nota-se que ao analisar os dados numéricos, vamos perceber um percentual significativo do quadro docente brasileiro que não possui qualificação adequada para lecionar nas disciplinas pelas quais estão responsáveis (Gráfico 6).

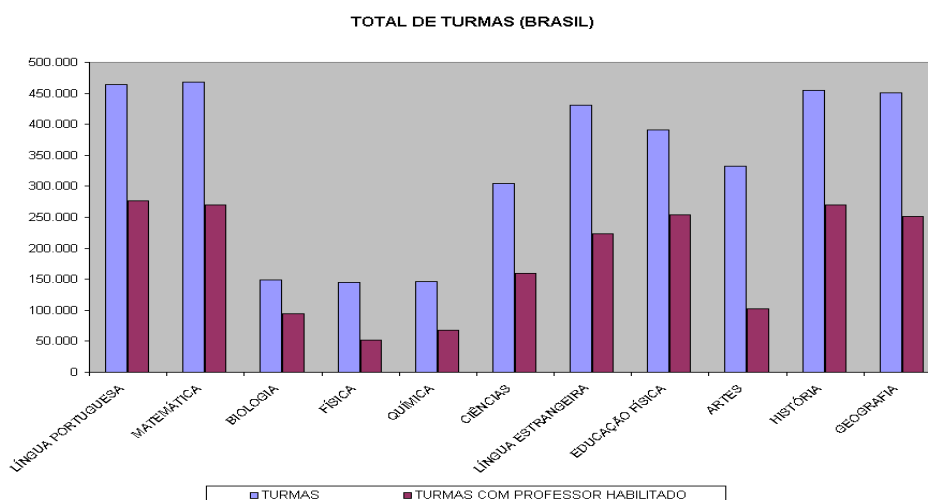


Gráfico 6 - Total de turmas com professor habilitado x professor não habilitado

Fonte: FREITAS, Helena. Encontro Estadual da ANFOPE/PA (2008)

Como podemos ver, a situação é preocupante, pois em todas as disciplinas temos carência de professores habilitados para tal. Como ressalta Freitas (2008) no o gráfico seguinte a disciplina Física registra um déficit de quase 70% de professores habilitados, Química mais de 50%, Matemática 50%, Biologia 38% e o alarmante 70% de Artes.

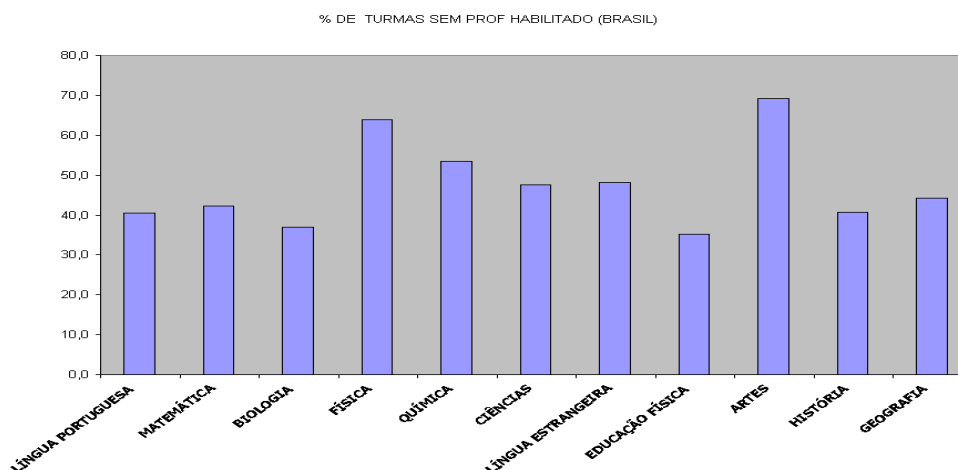


Gráfico 7 - Turmas sem professor habilitado Brasil

Fonte: FREITAS, Helena. Encontro Estadual da ANFOPE/PA (2008)

No entanto, é válido registrar que em virtude desta realidade de escassez de professores hoje estão se cultivando “os professores multiuso” no país. Vamos ver nas escolas de educação básica professores que atuam em uma área que não são habilitados para tal situação, a esse fato OCDE (2006) denomina de “escassez oculta”. O fato de atuar fora da área de habilitação contribui para que o professor muitas vezes não tenha tempo de investir no desenvolvimento profissional de sua área específica como podemos ver no trecho a seguir:

Professora há 22 anos e licenciada em história, a pernambucana Letícia Oliveira de Assunção Nascimento é hoje um dos muitos professores multiuso existentes no país: dá aulas não só de história, mas também de filosofia e sociologia na Escola Estadual Leonor Porto, em São Lourenço da Mata, a 22 quilômetros de Recife:

- Ensino também em outros colégios, e perco tempo pesquisando e estudando filosofia e sociologia, quando poderia estar planejando melhor minhas aulas de história. A qualidade do ensino cai muito (WEBER; LINS, 2011, p. 01).

A pesquisa “Retratos da Escola” da CNTE já indicava no início dos anos 2000 que em virtude da pouca atratividade da carreira e da falta de políticas públicas que valorizassem o professor, a situação de escassez, ao final da década, tendia a continuar.

Como vimos no terceiro capítulo desta tese, de acordo com INEP (2003; 2010), as mulheres constituem a maioria na profissão e estão concentradas nos níveis de atuação da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”⁸⁹, coordenada pela UFMG apontam que a maioria dos sujeitos docentes entrevistados é composta por mulheres, equivalente a 82% do total (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 21). A verificação do sexo dos entrevistados em cada um dos estados pesquisados indica que o estado do Paraná é o que possui menor parcela (12%) de sujeitos docentes do sexo masculino, contrapondo com o Pará, cuja proporção de homens é cerca de um terço (30%) do total como podemos verificar no Gráfico 8.

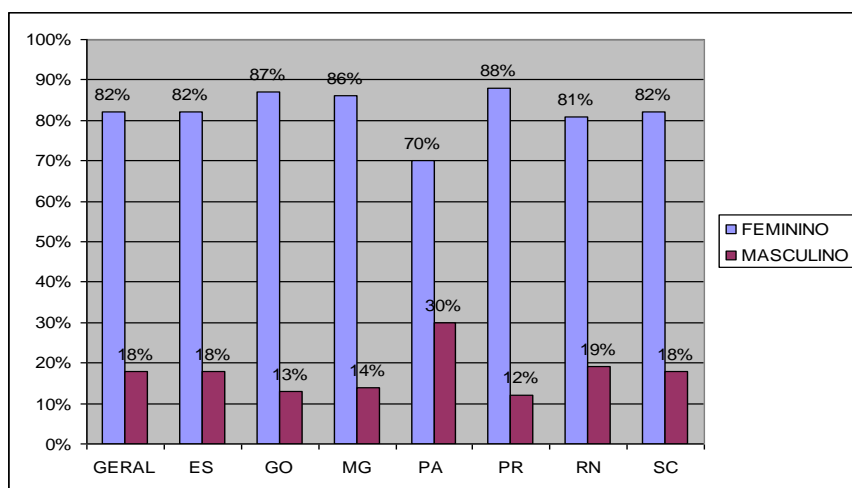


Gráfico 8 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com o sexo
Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010, In: OLIVEIRA e VIEIRA, 2010, p.22.

⁸⁹ A pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” foi realizada em sete estados da federação: Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina. Contou com apoio do Ministério da Educação (MEC), em projeto institucional de cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica (SEB) desse Ministério, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB). A pesquisa foi coordenada pelas professoras doutoras Dalila Andrade de Oliveira e Livia Maria Fraga Vieira ambas da UFMG. O trabalho foi realizado em conjunto com oito grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, a saber: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFV, EPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC.

É possível considerar que o número maior de professores do sexo masculino no ensino médio deve-se ao fato de que esses níveis de ensino exigem maior qualificação/titulação, logo, oferecem maior remuneração e prestígio dentro do quadro geral da docência básica, tornando-se, portanto mais atraente para os homens. Assim, pode-se inferir que a docência não tem sido atraente para os jovens, mas em especial para o jovem masculino esta atração é menor. Vale ressaltar que os dados do Censo de 2010 mostram que a escassez de professores habilitados/qualificados para o cargo continua com maior proporção no ensino médio.

Estudos de Apple (1995) indicam que nos Estados Unidos as mulheres constituíam 64% de todo o professorado e que esta proporção é mais alta entre os professores primários. O autor indica que um dos fatores que mais contribuíram para que as professoras fossem sendo empregadas é que elas recebiam menos. E que o “magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o *abandonaram*” (p. 59). Pois, segundo o autor para muitos homens o “custo de oportunidade” era muito alto para permanecerem no magistério. Este mesmo estudo apontou que na Inglaterra “muitos homens que freqüentaram ‘faculdades de formação docente’, na verdade, fizeram isso como uma forma de entrada no serviço público, não no ensino” (p. 60). E os homens que permaneceram no magistério não ficaram em sala de aula e sim em postos mais altos com melhor remuneração e *status*.

Os dados mais recentes sobre o nível de formação dos professores brasileiros que atuam na educação básica podem ser analisados a partir do Censo Escolar de 2010. Aqui buscaremos demonstrar o nível de formação destes nos gráficos que trabalharemos a seguir.

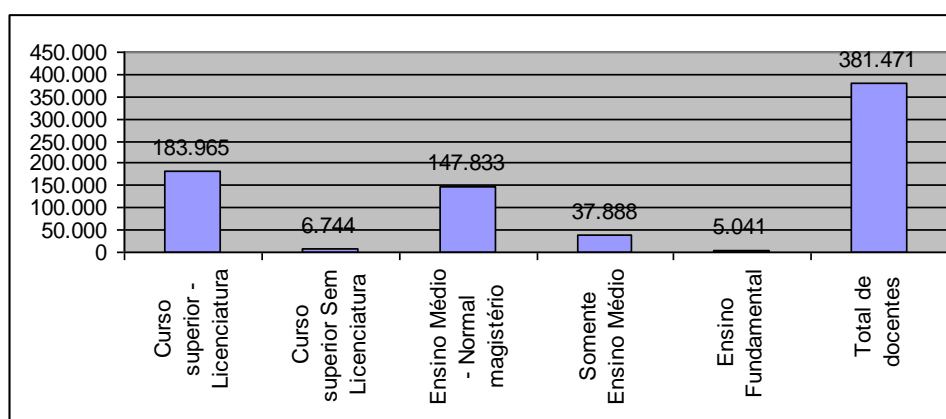


Gráfico 9 - Número de professores que atuam na educação infantil nível de formação – Brasil
Fonte: Tabela gerada pelo INEP/DEED (2011)⁹⁰

⁹⁰ Observações sobre os dados: 1) Professor são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe 27/05/2009; 2) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar; 3) Não inclui auxiliar de educação infantil; 4) Educação Infantil – Pré-Escola: inclui professores de turmas de Educação Infantil – Unificada. 5) Ensino Médio Normal/Magistério: inclui professores do Magistério Específico Indígena (INEP, 2011).

Na educação infantil vamos perceber que em um total de 381.471 docentes, pouco menos da metade, 48% (refere-se a 183.965 professores) dos professores, possuem curso superior licenciatura e 39% (refere-se a 147.833 professores) possuem ensino médio normal/magistério. Grosso modo, podemos afirmar que 87% dos professores que atuam na educação infantil possuem qualificação adequada para atuar com o nível de ensino que são responsáveis/lotados. Ainda que 39% ainda não tenha o curso superior - licenciatura que é o nível de formação desejável que a ANFOPE defende, e que concordamos, para todo professor que atua na educação básica.

Ainda sobre os professores que atuam na educação infantil, é importante destacar que 2% (refere-se a 6.744 professores) têm curso superior sem licenciatura, e 10% (refere-se a 37.888) possuem Ensino Médio que não é voltado para formação de professores e ainda 1% (refere-se a 5.041) que têm somente o ensino fundamental. Somando-se os últimos percentuais teremos 13% de professores (refere-se a 49.673 professores) sem qualificação adequada atuando na educação infantil.

Ao analisarmos a formação de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental percebemos o seguinte:

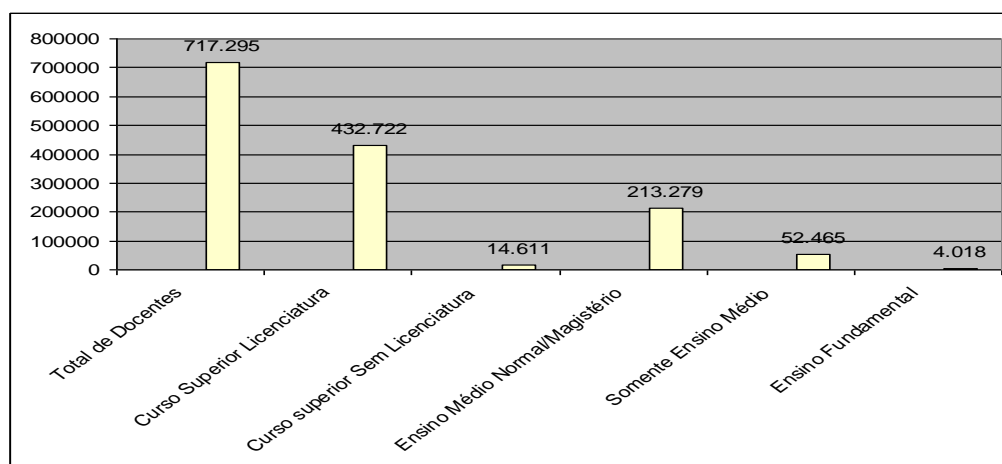


Gráfico 10 - Número de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental – nível de formação Brasil

Fonte: Tabela gerada pelo INEP/DEED (2011)⁹¹

Semelhante ao que ocorre na educação infantil percebe-se que em relação aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental a maioria (90%) possui

⁹¹ Observações sobre os dados: 1) Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe 27.05.2009; 2) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar; 3) inclui professores de turmas de educação infantil e ensino fundamental multietapa; 4) Ensino médio normal/magistério: inclui professores do magistério específico indígena (INEP, 2011).

habilitação adequada para a função. Em um total de 717.295 professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, 60% (refere-se a 432.722 professores) possuem curso de licenciatura plena e 30% (refere-se a 213.279 professores) possuem o ensino médio normal magistério. No entanto reforçamos nossa afirmativa que o desejável é que todos os professores que atuam na educação básica possam ter educação superior – licenciatura em sua área de atuação.

Registramos ainda que referente aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental tem-se 2% (refere-se a 14.611 professores) possuem curso superior mais não é licenciatura, 7% (refere-se a 52.465 professores) possui o ensino médio que não é voltado para formação de professores e 1% (refere-se a 4.018 professores) possui ensino fundamental. Somados, esses números representam 10% (71.094) dos professores que ainda não têm a formação adequada para a função que ocupam.

Nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio vamos perceber que a escassez de professor aumenta em relação aos da educação infantil e do ensino fundamental - séries iniciais.

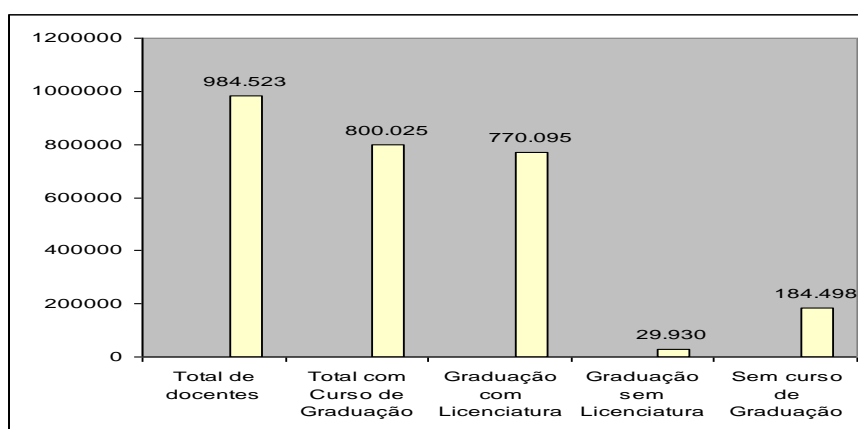


Gráfico 11 - Número de professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio – nível de formação - Brasil

Fonte: Tabela gerada pelo INEP/DEED, 2011.

Em relação aos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio podemos perceber que 19% (refere-se a 184.498 professores) não possui curso de graduação. Os 81% (800.025) restantes possuem curso de graduação, sendo que destes 4% (29.930) têm graduação, contudo sem ser curso de licenciatura e os demais 96% (770.095) possuem licenciatura plena o que não garante que seja na área de atuação. O Quadro 13 traz esta informação de forma detalhada.

Disciplina	Total de docentes na disciplina	Com formação superior na mesma disciplina de atuação		Com formação superior diferente da disciplina de atuação		Sem graduação	
		N	%	N	%	N	%
Língua Portuguesa	316.871	158.826	50	70.797	22	87.248	28
Matemática	283.310	120.094	42	73.629	26	89.587	32
Biologia	57.821	37.688	66	13.284	23	6.849	11
Física	61.785	13.655	22	38.834	63	9.296	15
Química	54.731	23.862	44	22.453	41	8.416	15
Educação Física	159.284	50.865	32	53.939	34	54.480	34
Geografia	235.479	66.597	28	88.907	38	79.975	34
História	244.920	83.426	34	81.287	33	80.207	33
Estudos Sociais	60.171	6.037	10	43.356	72	10.778	18
Filosofia	64.985	11.463	17	41.940	65	11.582	18
Artes	206.980	24.290	12	108.464	52	74.226	36
Língua Inglesa	135.743	31.488	23	78.197	58	26.058	19
Língua Espanhola	21.155	5.658	27	11.634	55	3.863	18
Outras Línguas	13.643	6.144	45	4.609	34	2.890	21
Ciências	215.942	77.337	36	56.505	26	82.100	38
Informática/Computação	11.427	1.558	14	6.556	57	3.313	29
Disciplinas profissionalizantes	9.404	4.076	43	4.474	48	854	8
Disciplinas pedagógicas - necessidades especiais	769	07	01	709	92	53	7
Sócio-Cultural	2.200	24	01	2.012	92	164	7
Libras	735	00	00	422	57	313	43
Outras disciplinas	153.425	00	00	120.169	78	33.256	22

Quadro 12 - Professores que atuam nas Séries Finais e Ensino Médio: com formação na mesma disciplina X formação diferente da disciplina de atuação

Fonte: Tabela gerada pelo INEP/DEED, 2011⁹².

Para maior detalhamento o Gráfico 12 demonstra a situação nas disciplinas de maior peso em termos de carga horária no currículo.

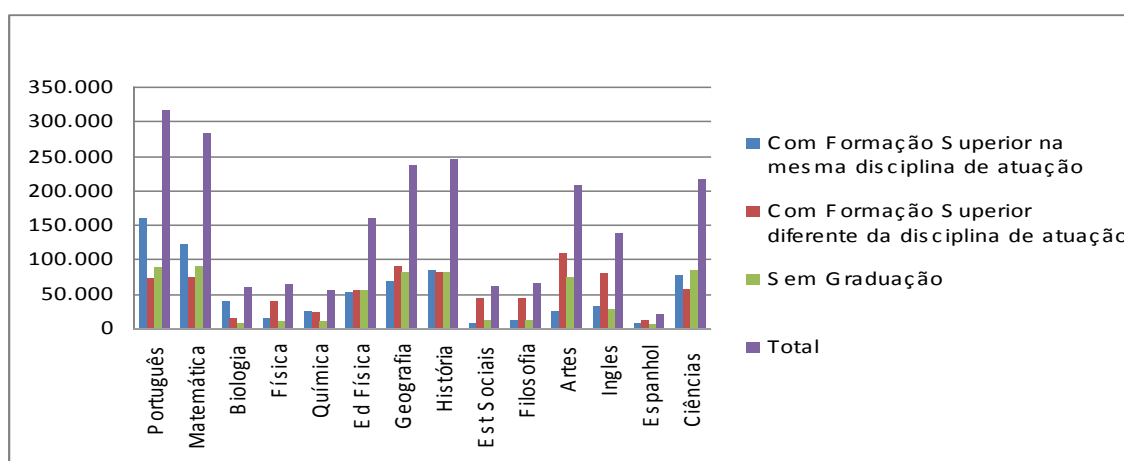


Gráfico 12 - Nível de formação dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio nas disciplinas: Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Física, Geografia, História, Artes, Inglês, Espanhol, Ciências – Brasil.

Fonte: Tabela gerada pelo INEP/DEED (2011)

⁹² O professor pode lecionar mais de uma disciplina.

Percebe-se que o percentual de professores habilitados/formados para atuação nas disciplinas está aquém do necessário. Observando o total de professores por disciplina e número destes com habilitação/formação adequada para a função, percebe-se que o caso mais crítico é a disciplina “Estudos Sociais” com apenas 10% de professores habilitados para lecionar na área, seguido de “Artes” com 12% de professores habilitados. O caso “menos crítico” seria “Biologia” com 66% de professores habilitados seguida de “Língua Portuguesa” com 50% de professores habilitados. Destaca-se que no caso dessa última disciplina o fato é ainda mais preocupante por se tratar da língua materna.

No ano de 2010 registra-se muitos artigos e entrevistas na mídia brasileira e internacional sobre a escassez de professores e a preocupação com políticas de atração de profissionais para a carreira docente. No caso brasileiro citamos como exemplo:

Matéria publicada neste domingo (21) no jornal O Globo aponta a falta de professores que atinge o Ensino Fundamental e Médio. Segundo apuração das jornalistas Alessandra Duarte e Carolina Benevides, este é um problema que começa nos bancos das universidades, onde os alunos não querem mais se formar como professor. O texto cita pesquisa do INEP, que mostra que de 2005 a 2008 o número de concluintes de cursos superiores de formação de professores de matérias específicas caiu 12,4%. Outro levantamento, da Fundação Carlos Chagas, aponta que 70% dos alunos que entram em cursos de licenciatura desistem antes de completá-los. (O GLOBO, 2010).

Um comunicado assinado por quatro chefes de agências da ONU (Organização das Nações Unidas) nesta terça-feira, 5, alerta para a necessidade de que os governos corrijam um déficit de mais de 10 milhões de professores até 2015. O texto destaca, entre outros pontos, o papel crucial que os educadores desempenham na recuperação de desastres naturais e conflitos.

"Sem um número suficiente de professores capacitados e profissionalmente motivados, corremos o risco de ficar aquém da promessa feita há dez anos no Fórum Mundial de Educação para as crianças e a juventude: educação para todos até 2015. Isto porque os professores são o coração do sistema de ensino", declararam os chefes de agências. [...]. "O baixo nível social, baixo salário e más condições de trabalho violam os direitos dos professores, ao mesmo tempo que desencorajam talentosos jovens a ingressar e permanecer na profissão docente. A situação deve ser corrigida em um momento em que o mundo precisa de um número estimado de 10,3 milhões de novos professores para atingir os objetivos de educação internacionalmente acordados até 2015", acrescentaram (TERRA, 2010).

Sobre esta questão, dados do ENADE de 2005 indicam que o número de licenciados está caindo. Esta diminuição da procura pelos cursos de formação de professores e a expansão das matrículas projetadas para o ensino médio e a educação infantil indicam que teremos maiores problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica (GATTI; BARRETO, 2009). Estudos de Diniz-Pereira (2011) indicam que ao mesmo tempo em que se tem a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e há um crescimento da demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há também, uma baixa ocupação de vagas em alguns cursos já existentes e um número relativamente baixo de

graduandos em relação ao número de vagas oferecidas. O autor atribui essa evasão das licenciaturas a três fatores: a dificuldade de os alunos manterem seu sustento durante a graduação; a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência.

Em entrevista ao Portal do Professor a professora Leda Scheibe, membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES no período de 2008-2011 e vice-presidente da ANPEd gestão 2009-2011, afirma ser preocupante tal situação:

Os dados oficiais também têm revelado que a procura pelos cursos de licenciatura tem decaído nos últimos anos, mesmo que haja ofertas de vagas no mercado de trabalho. Isto revela o quanto a carreira docente não é uma profissão atrativa para os jovens. [...] Sabe-se que esta questão passa pelo salário dos professores, pela falta de carreira docente na maior parte dos sistemas de ensino no país, pelas condições concretas de trabalho, nas escolas, e também pelo cuidado com sua formação na graduação [...] (SCHEIBE, 2011, p.03).

Percebemos então, ao longo deste item que “ser professor” não tem sido uma profissão atraente e além de não atrair, não se consegue permanecer com um quadro estável de efetivo exercício. Sobre esta questão, estudos de Lapo e Bueno (2003), bem como de Braz (2011, p. 154) indicam abandono dos professores em efetivo exercício nas salas de aula “[...] Outro aspecto a ser considerado é que, ano após ano, assiste-se à elevação dos índices relativos aos professores que abandonam a docência em consequência dos baixos salários e das precárias condições de trabalho nas escolas”.

O que é reforçado e apontado há quase uma década por pesquisa da CNTE (2003) a qual evidencia que os baixos salários constituem um grande desmotivador para o ingresso de novos profissionais docentes nas redes públicas. Os dados da pesquisa mostram que os professores brasileiros são um dos mais mal pagos do mundo. Os salários dos nossos docentes estão abaixo dos salários dos professores do Chile, da Argentina, do Uruguai, da Jordânia, das Filipinas, da Malásia e da Tailândia, mesmo depois de 15 anos de magistério.

Os estudos de Barroso (2004, p. 50) nos fazem refletir sobre a decadência que a profissão docente vem tomando nos últimos anos;

Depois de, durante muito tempo, serem considerados como “profissionais acima de toda a suspeita”, os professores estão hoje no “olho do furacão” cuja turbulência afeta a escola e a educação em geral. O seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional dilui-se, a legitimidade institucional do trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada. Não admira, portanto, que os professores se tenham tornado o “bode expiatório” de todas as críticas que são feitas à escola, ou porque não “garante” a promoção social, ou porque não “produz” trabalhadores capazes, ou porque não “forma” cidadãos conscientes. (Aspas do original)

Observa-se que os condutores das políticas brasileiras de formação se posicionam preocupados com a situação de desprestígio que a profissão de professor vem enfrentando

“[...] a melhoria na qualidade do ensino brasileiro terá necessariamente que passar pela valorização da carreira dos professores. A categoria ganha, em média, 60% dos valores pagos a outros profissionais com nível superior” (HADDAD, 2011). Órgãos nacionais e internacionais também colaboram com tal prerrogativa segundo Balzano (2007, p. 7)

Nas últimas décadas, duas posições alcançaram consenso entre todos os diversos atores governamentais e sociais preocupados com o futuro do Brasil; a educação deve ser tratada como a mais alta prioridade nacional; o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem, e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino.

Apesar de notável preocupação com a valorização dos professores, percebe-se que algumas políticas ainda são paliativas e provavelmente não resolverão tal situação, podem talvez amenizar por um tempo. De fato, o Governo Federal vem respondendo ao problema de escassez de professores qualificados na educação básica “com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar de maneira qualitativa” (DINIZ-PEREIRA, 2004, p. 36). Ressaltando como já dissemos anteriormente que estes programas têm como base a modalidade a distância a qual não tem contribuído de forma qualitativa para a melhoria da formação docente e da qualidade da educação.

4.5 A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL, AS ORIENTAÇÕES DA OCDE: DILEMAS E DESAFIOS NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS.

Ao longo da tessitura da tese buscamos registrar o que se tem construído em termos de políticas de formação docente no país pelos condutores das políticas educacionais brasileiras, bem como, registramos alguns movimentos de luta em prol de uma educação e formação de qualidade social.

No sentido de aprofundar e ampliar nossa investigação solicitamos a opinião/visão de alguns profissionais envolvidos(as) na área no sentido de dialogar conosco e responder a algumas questões que subsidiaram nossas análises. Para tanto realizamos três entrevistas para dar voz a alguns sujeitos que consideramos importantes neste processo. Entrevistamos uma representante da Diretoria Nacional da ANFOPE, a qual, no momento da entrevista, nos forneceu o relatório final do XV Encontro Anual da ANFOPE realizado em novembro de 2010; uma representante do CTC - Educação Básica da CAPES, a qual além da entrevista nos disponibilizou, uma cópia de um relatório feito pelos membros do CTC-EB/CAPES intitulado “Alguns apontamentos dos membros do CTC-EB/CAPES (mandato 2008-2010) e indicações para uma nova fase de gestão”, o qual foi de grande valia para compreender o papel deste

CTC na construção das políticas de formação docente. Outra entrevista foi com um professor pesquisador da Unicamp, que estuda as avaliações externas e consequentemente a OCDE⁹³.

As entrevistas realizadas indicaram um caminho para a análise em cinco temas. I) O conflito MEC e CAPES na condução das políticas de formação docente; II) O papel da CAPES, em especial do CTC - Educação Básica, na construção das políticas de formação docente; III) As políticas educacionais no Brasil e as orientações da OCDE; IV) Os desafios da política de formação docente. Elegemos algumas categorias de análise: contradição, totalidade, mediação, reprodução, hegemonia.

Cury (2000, p. 15) nos chama a atenção de que as referidas categorias se relacionam e se implicam mutuamente uma vez que “[...] a categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explica pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição”. A categoria totalidade em uma análise dialética exige “[...] uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos”. Assim sendo, se torna necessário o recurso à categoria da reprodução, “[...] porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores” (idem, p. 15). Em especial, no caso da educação, a manutenção desse mesmo sistema “[...] implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia” (idem, p. 15). No entanto ressalta o autor: “[...] essa é uma noção dialietizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar” (idem, p. 15).

A categoria contradição pode ser destacada nesta investigação como um princípio dinâmico de análise, uma vez que esta pôde nos apontar *o que* precisa ser criado, mudado, superado; *por quê* precisamos superar e mudar e *como* podemos traçar o caminho para tal processo de superação e mudança. Ou seja: a contradição foi compreendida como motor interno do movimento pelo qual se dá o processo de amadurecimento e consolidação da política educacional investigada. Nesse sentido, a *contradição* teve um papel importante nesta pesquisa, principalmente nas relações que podem ser observadas e delineadas para compreender a construção e a implementação da política de formação docente, uma vez que a contradição é parte integrante da dialética que analisa o todo, observando as particularidades, e vice-versa. Existe um movimento de ir e vir. Neste movimento de ir e vir desenvolvem-se as

⁹³ Registramos que tentamos por várias vezes realizar entrevista com um representante da Secretaria de Educação Básica do MEC, conforme podem ser comprovadas as tentativas nas mensagens de e-mails anexos (Anexo 5). Fizemos, também, duas ligações para a Assessoria de Comunicação do MEC. No entanto, não obtivemos êxito.

reproduções, mediações, movimentos hegemônicos e contra hegemônicos que voltam a ser uma “totalidade” a ser observada e analisada continuamente, já que “[...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado” (MARX, 1983, p. 3).

Pontuamos a categoria totalidade pelo fato de não estarmos apenas buscando compreensão particular do real, nosso objetivo é buscar uma “[...] visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, e, enfim coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 2000, p. 27). Desta forma a totalidade “[...] só é apreensível através das partes e das relações entre ela”, pois “[...] dados isolados não passam de abstrações”. Nesta perspectiva “[...] os dados vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade [...] quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social” (idem, p. 36).

A categoria mediação se faz importante nesta análise porque entendemos que “[...] o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas uma reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório” (CURY, 2000, p. 26). A mediação contribui para concretizar ideias, iluminando e significando as ações. Cury (2000) afirma que esta categoria é básica quando se analisa a educação:

No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em quantidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas idéias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma idéia anterior que move a ação. Finda esta última, novas idéias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as idéias e a ação (p. 28).

Isto quer dizer que o uso da categoria mediação indica que nada é isolado, ou seja, “[...] realidade é um todo, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo” (CURY, 2000, p. 44).

Nesta análise não tínhamos como não pautar a categoria reprodução, a qual se justifica pelo fato de “[...] toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” (CURY, 2000, p. 28). Esta categoria é entendida dialeticamente uma vez que “[...] a dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as

estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY, 2000, p. 41). Assim sendo, a reprodução pode confirmar o antagonismo ou superá-lo.

Em relação à categoria hegemonia esta “[...] traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política” (CURY, 2000, p. 28). Ela pode contribuir para entender os movimentos hegemônicos da construção da política educacional bem como perceber os movimentos contra hegemônicos no mesmo processo. A contra hegemonia é necessária nesta análise porque acreditamos na função educativa e política que esta investigação pode elucidar.

Assim sendo, buscamos trabalhar os temas imputados pela análise das entrevistas contextualizando-as e fazendo um enlace teórico que construímos ao longo de toda a tese uma vez que as categorias de análise adquirirão consistência quando elaboradas e analisadas a partir de um contexto econômico-social-político-cultural e histórico.

Para maior compreensão dos temas optamos por tratá-los separadamente.

4.5.1 O conflito MEC e CAPES na condução das políticas de formação docente

Conforme discutimos no segundo capítulo desta tese, a partir de 2007 (Lei 11.502/07) a CAPES passou ser, também, agência reguladora da política de formação docente. Nessa nova conjuntura passamos a ter o MEC e a CAPES à frente da condução da política de formação.

Sobre esta questão ouvimos representantes da ANFOPE e do CTC-EB da CAPES, bem como tivemos acesso ao relatório de gestão deste Comitê. Destaca-se que o fato da CAPES ter mais esta função foi recebido com cautela, como podemos ver a seguir:

Nós recebemos com certo receio a notícia de que a CAPES também conduziria as políticas de formação docente. No entanto, depois acabamos apostando todas as fichas no Comitê Técnico Científico da Educação Básica da CAPES. Mas foi uma frustração porque este comitê não tem garantido os princípios defendidos pela ANFOPE, em especial a garantia de que todos os professores da educação básica tenham formação de nível superior. [...]somos poucos na somatória em prol da defesa de princípios que são caros para nós. São vinte e quatro conselheiros (Representante da ANFOPE, 2011).

Penso que a intenção de envolver a CAPES nas políticas para a formação de professores foi uma ideia interessante, mas ainda não está muito bem equacionada. Além de terem sido criadas duas diretorias para conduzir as ações da CAPES junto aos professores da educação básica, foi criado também um CTC – Conselho Técnico e Científico - da Educação Básica, composto por 20 educadores da sociedade civil, e contando também com a participação dos diversos signatários das secretarias do Ministério da Educação (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

O papel da CAPES na condução da política de formação docente da educação básica é algo novo e em consolidação. Constitui-se de um processo em construção, tem acertos, avanços e desafios. Sobre esta questão o relatório de gestão do CTC - EB registra:

Os desafios resultantes deste percurso histórico são muito grandes e complexos, especialmente para a CAPES, uma instituição que também historicamente se manteve apartada deste compromisso, por força de lei e por decisão da própria comunidade acadêmica. [...] O novo Conselho Técnico Científico, o CTC/EB, por três anos contribuiu com a discussão da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o que resultou inclusive na publicação do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Apesar dos avanços, entretanto, o CTC/EB não chegou a estabelecer uma sistemática de trabalho, talvez em parte porque também a própria CAPES ainda está em fase de consolidação da sua atuação neste novo cenário de atribuições estabelecidas em lei (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 02).

Outra questão colocada na dupla MEC/CAPES na condução da política de formação docente é o fato de se ter muitas comissões para tratar desta política nas duas instâncias e a não definição, na prática, do papel de cada uma:

Penso também que há uma questão de fundo relativa ao papel da CAPES na educação básica. Tem a ver com as diversas instâncias do MEC que tratam deste campo de atuação. O que diferencia o papel desta instituição daquele de outras instâncias do MEC que também possuem comissões de formação de professores? Existem várias comissões de formação de professores, no MEC, tem comissão na SEB, no CNE, no INEP, e tem na CAPES. E tem a SESU que entra na regulação dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia. Esta questão não está bem estruturada. As ações de formação de professores são geridas por diversas instâncias. Como compatibilizar as ações? (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

Os desafios postos enfatizam o importante papel da CAPES na condução da Política Nacional de Formação de Professores, projetando o CTC-EB como grande potencializador de articulação e construção de tal política de forma interinstitucional.

4.5.2 O papel da CAPES, em especial do CTC- Educação Básica, na construção das políticas de formação docente.

Como indicado anteriormente a atuação da CAPES na Educação Básica é algo novo, iniciado no ano de 2007, sendo que no ano de 2010 fez seu primeiro triênio de experiência. Ainda tem um longo período para se consolidar nesta assertiva. E por isto os problemas são muito evidenciados:

A responsabilização pela indução e fomento da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, passada para a CAPES, no entanto, apresenta ainda muitos problemas para a sua concretização. **Veio acompanhada de algumas medidas preocupantes, tais como: na sua estrutura criaram-se duas diretorias: uma diretoria de educação presencial e outra diretoria de educação a distância. Esta separação, que já existia no MEC, deveria ter sido superada na organização da CAPES da educação básica. Coloca uma dualidade, presente também em nossas universidades onde existe um sistema paralelo de educação presencial e a distância, que não supera uma situação que necessita incorporar as novas tecnologias na educação básica e na formação dos professores, mas não de forma a dar continuidade a um paralelismo que não interessa a uma boa formação** (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011. Grifos nossos).

Esta dualidade de modalidade presencial e à distância está presente nas políticas de formação docente. Sendo que se observa uma tendência de supervalorização da modalidade à

distância em detrimento da modalidade presencial. Isto se dá em virtude da preconização de que, por ser maior o custo das modalidades de educação presencial, potencializar a educação a distância (EaD) é mais viável. Enfatiza-se o custo-benefício como vimos em ítems anteriores.

O investimento na EaD é a recomendação de muitos organismos internacionais. Ao discutir esta questão em relação ao Banco Mundial, Torres (1996) nos chama atenção para duas questões. A primeira é a fascinação com tecnologia, a qual pode ser mal utilizada e mal aproveitada. A segunda é que a EaD pode reproduzir o modelo de ensino tradicional de transmissão de conhecimentos. Modelo combatido por não contribuir para uma formação de qualidade social.

A ANFOPE também se posiciona preocupada com a gravidade da situação da formação dos professores, principalmente quanto ao grande número de professores leigos, o que tem levado o Ministério da Educação a propor ações articuladas com as secretarias de educação estaduais/municipais no sentido de formar devidamente os professores leigos. No entanto, a associação defende uma política de reforço às instituições de ensino superior (IES) públicas para que as mesmas tenham condições de promover uma expansão qualificada do Ensino Superior (ANFOPE, 2002).

Em relação ao papel da CAPES no âmbito da educação básica, no estatuto da instituição consta o seguinte:

§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

I – fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;

II – articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;

III – planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;

IV – elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;

V – acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);

VI – promover e apoiar estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério;

VII - manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do país, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos (CAPES, 2007b. Grifos nossos).

Chamamos atenção para o fato de que a legislação deixa a possibilidade de organismos internacionais estarem presentes por meio de “cooperação” na promoção e desenvolvimento da política de formação docente. Isto pode ser considerado um dos caminhos para organizações como a OCDE dar suas orientações na política educacional brasileira.

Voltando ao papel da CAPES na educação básica, registra-se que o CTC-EB se constitui em uma instância importante na articulação de políticas educacionais:

A tarefa inicial indicada ao Conselho Técnico Científico da CAPES foi a de construir um Sistema Nacional de Formação de Professores. O próprio Ministro da Educação trouxe esta temática para a CAPES. O CTC da Educação Básica dedicou diversas reuniões à discussão deste tema. Foram compostas câmaras de estudos para esta discussão, entre elas uma que analisou especificamente a questão da possibilidade de existência de um Sistema Nacional de Formação de Professores. Chegou-se a conclusão de que não deveríamos criar este sistema antecedendo a existência de um Sistema Nacional de Educação. Esta questão foi bastante debatida na CONAE e ainda continua em pauta. Ainda está por ser construído um Sistema Nacional de Educação. Voltando a CAPES, nós, do CTC da Educação Básica tínhamos esta incumbência de criar um Sistema Nacional de Formação. Entendemos que não seria possível criar este sistema enquanto não houvesse um sistema nacional de educação. Foi então discutida pelo CTC da Educação Básica uma proposta de políticas para a formação dos professores no país, que, foi aprovada pelo Ministério da Educação e tornou-se um Decreto da Presidência da República, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

Aqui a contradição é bem aparente. O MEC propõe a criação de um Sistema Nacional de Formação quando na prática o país ainda não tem um Sistema Nacional de Educação. No processo de mediação, reproduz-se o reforço da política de governo por meio de decretos não uma política de Estado. O “Decreto N. 6.755 de janeiro de 2009 sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi o produto mais importante do CTC da Educação Básica nesta sua primeira edição.” (Representante do CTC CAPES – Educação Básica).

Esta questão reforça o fato de que se valoriza mais as políticas de governo do que as políticas de Estado e que o CTC-EB não tem sido bem aproveitado como um órgão consultivo:

Quanto ao CTC da Educação Básica, cujo mandato da primeira gestão (3 anos) acaba agora no final de março – dia 31,[2011], também há que fazer uma série de considerações. Este conselho, consultivo, não foi devidamente aproveitado como um efetivo órgão consultivo, em minha opinião. Por várias razões, entre elas uma organização incipiente, e mesmo pela falta de um maior acompanhamento por parte da direção da CAPES em relação ao desenvolvimento dos seus trabalhos (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

Este fato pode ser identificado no relatório de gestão do CTC-EB. O Estatuto da CAPES define 13 competências para o CTC-EB⁹⁴.

Segundo o relatório de gestão do CTC-EB algumas destas competências foram cumpridas, outras pouco exploradas e outras ainda, muito pouco discutidas, em função de sua complexidade de interface com outras comissões e conselhos que tratam da formação de professores.

O relatório aponta que as discussões sobre diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos professores do magistério da educação básica em serviço (inciso III) e a participação de seu representante no Conselho Superior (Inciso XIII) têm sido cumpridas.

Consideramos que as discussões sobre diretrizes de longo prazo para professores em serviço foram realizadas continuamente e resultaram na publicação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6.755/2009). Quanto ao acompanhamento dos trabalhos e à contribuição do CTC-EB no Conselho Superior da CAPES, elegemos uma representante, mas registramos a necessidade de criarmos as condições necessárias para a indicação também de um suplente, para que não haja comprometimento do trabalho, nem sobrecarga de atribuições a um único membro do CTC-EB (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 03).

Em relação às competências pouco exploradas o relatório indica que em virtude da complexidade do momento de implantação do CTC-EB e dos primeiros passos da CAPES na consolidação de sua atuação na educação básica, a maior parte das competências do conselho foram pouco exploradas, ou pouco solicitadas:

Entre elas está a previsão do Conselho assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e a construção de um sistema nacional de formação de professores (Inciso I). É preciso destacar que a política desenhada com a colaboração do CTC-EB se refere apenas a profissionais do magistério em exercício, sendo os cursos de primeira e segunda licenciaturas, neste contexto, oferecidos de forma emergencial, como muitas vezes já se fez no Brasil. Cabe à Presidência da CAPES propor ao CTC-EB um debate real sobre diretrizes políticas não centradas apenas em ações emergenciais para professores em exercício, mas sim uma ampla política de formação nacional, envolvendo todas as forças institucionais de oferta, avaliação, regulação e estímulo à melhoria da qualidade da formação (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 03).

Continuando, o relatório indica a necessidade do debate e da construção do Sistema Nacional de Educação. O que permitiria,

A construção de instrumentos para o real cumprimento da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que determina à CAPES subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação para a educação como um todo, estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Houve um esforço neste sentido, mas o resultado não foi consistente. Por exemplo, foram apresentadas ao CTC-EB minutas de edital, documentos orientadores e outras tentativas, mas o resultado destas tentativas quase sempre se perdeu, ficando sempre a impressão de que ao CTC-EB são feitas apenas apresentações de ideias, sem qualquer tipo de deliberação e oficialização das

⁹⁴ As 13 competências da CAPES já foram citadas no segundo capítulo da tese.

posições/sugestões dos conselheiros, e sem deliberações efetivas (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 03).

Outra ponderação do relatório se refere ao inciso VII, de “colaborar na elaboração de propostas relativas à formação inicial e continuada de profissionais de magistério da educação básica para subsidiar o Plano Nacional de Educação”. Reafirma-se que é papel do CTC-EB ajudar a CAPES a responder à pergunta: “A Política Nacional, que se desdobra em um Plano Nacional de Formação, está ou não contribuindo para que o país atinja as metas de formação do PNE?” (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 04).

Segundo o relatório uma das contribuições do CTC-EB poderia ter sido a de “assistir às Diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância no que diz respeito à consolidação do regime de colaboração entre todos os níveis de governo (inciso II)”. Pois a operacionalização disto ficou na dependência de sugestões do próprio CTC-EB, no entanto se registra que:

Por impossibilidade de reuniões com a frequência necessária à construção de um mecanismo concreto de acompanhamento do regime de colaboração que está efetivamente acontecendo em muitos Estados do país, não conseguimos concretizar este trabalho. Caberia uma iniciativa da equipe técnica da CAPES no sentido de propor um mecanismo de acompanhamento do regime de colaboração mediado pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação, instituídos por força da política nacional gestada no próprio CTC-EB. Neste contexto, o conselho poderia assumir seu papel de controle sobre as ações de governo exercidas pela CAPES e pelas secretarias do MEC (em especial SEB, SEED e SECAD, neste caso) junto a municípios e estados (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 04).

Em relação ao inciso IV, que se refere à competência do CTC-EB em fixar parâmetros para avaliação da demanda por profissionais do magistério da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de polos municipais de apoio presencial, o relatório registra que o exercício desta competência não foi solicitado ao CTC e na prática o que ocorre é que “[...] os parâmetros para avaliação da demanda e a escolha de novos pólos está sendo definida nos fóruns estaduais sem acompanhamento do CTC-EB”. No entanto os membros do CTC registram a preocupação de que não se tem garantia de que os Fóruns estejam utilizando de instrumentos comuns de avaliação de demanda, muito menos “[...] se estas avaliações estão realmente servindo de base para a decisão sobre instalação de novos polos presenciais (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 04 e 05).

Em relação aos incisos IX e X que se referem a “[...] opinar sobre critérios e procedimentos para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação e conteúdo curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica” foram pouco explorados e sugere que se defina “[...] uma clara função de

uma Câmara específica a ser instituída no âmbito do conselho” (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 05).

O inciso X refere-se à competência da CAPES de estabelecer parâmetros mediante os quais serão avaliados os programas de fomento e os cursos que receberem recursos financeiros da CAPES. Os membros do CTC indicam que parte dos parâmetros está no decreto 6.755/2009. No entanto aponta ser importante acompanhar os programas e cursos. Nesta perspectiva sugere:

É urgente ajudar a equipe técnica da CAPES a construir instrumentos de avaliação para subsidiar a decisão final, após a recomendação ou não dos avaliadores das propostas apresentadas nos diferentes programas, tais como PIBID, ProDocência e Observatório da Educação, além de outras ações a serem incentivadas, tanto no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior quanto nas escolas das redes públicas de educação básica. Ao desempenhar esta tarefa, a competência estabelecida no Inciso XI, que é a de propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES na sua área de atuação, seria quase que automaticamente cumprida (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 05).

Outras competências pouco exploradas referem-se aos incisos VIII e XII, os quais tratam sobre a opinião dos assuntos submetidos pelo presidente da CAPES e opinar sobre a programação anual da agência na área específica da educação básica. Os membros sugerem:

Seria necessário construir uma ação mais organizada para que a contribuição fosse efetiva. Esta seria, inclusive, uma forma de garantir que algumas deliberações do CTC-EB passassem realmente a fazer parte das ações de fomento da agência. Por exemplo, o apoio a projetos escolares (escolas protagonistas), intensamente discutido no plenário, não teve consequência prática. Seria interessante definir, *a priori*, no regimento, em que época do ano a plenária deveria deliberar sobre este assunto: talvez na época de elaboração do orçamento do ano seguinte (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 05).

Os membros do CTC-EB veem como complexas as competências estabelecidas nos incisos V e VI que se referem ao acompanhamento da avaliação dos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Normal Superior nos processos de avaliação conduzidos pelo INEP e manifestar-se nos processos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos previamente à decisão da secretaria competente. A complexidade se dá pelo fato de que para atingir estas competências seria necessário envolver “[...] articulações interinstitucionais muito delicadas, exigindo atenta compreensão da legislação vigente e enorme disposição para uma clara definição de papéis” (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 06). Nesta perspectiva o conselho sugere e avalia:

A realização de um seminário ou reuniões de trabalho da CAPES com INEP, SESu, CONAES e CNE, tendo um documento fundado na legislação em vigor previamente elaborado, com uma proposta concreta para o debate. É certo que o INEP realiza a avaliação, mas como a CAPES se relacionaria com o INEP? E com a CONAES? O que significa “acompanhar”? Que tipo de deliberação caberia ao CTC-EB? É importante ainda atentar para o texto da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre os pedidos de reconhecimento dos cursos de

licenciatura e normal superior. Ali está posto que o Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional. Assim, restam questões importantes, mas por outro lado: este não seria um mecanismo capaz de agilizar a implantação de algumas inovações interessantes nas licenciaturas? Não seria uma forma de aproximar a regulação dos cursos daquela realidade que a CAPES estaria acompanhando nos Fóruns de Formação? Uma intensa articulação interinstitucional é importante e urgente, cabendo ao CTC/EB contribuir com a construção do trabalho conjunto ou com a proposição de eventuais alterações no Estatuto da CAPES (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 06).

Como se vê, o papel da CAPES é desafiador, o relatório de gestão do CTC-EB aponta algumas indicações para uma sistemática de trabalho:

a) É fundamental ter alguém efetivamente responsável pelo Conselho. A SECOL exerce a função de secretaria executiva e o Presidente (ou seu substituto nas suas eventuais ausências, por delegação) exerce a função de coordenação e articulação. Falta uma figura intermediária, para ajudar a operacionalizar o funcionamento das câmaras, ajudar a definir quais serão as pautas, encaminhar como serão concretizadas as decisões das reuniões etc. Este é, portanto, um papel político. Três possibilidades se apresentam:

Possibilidade 1- coordenador com delegação do presidente para substituí-lo nas ausências e fazer a articulação política, sendo este um diretor da CAPES

Possibilidade 2- coordenador escolhido pelos membros da sociedade civil fazendo este papel político, e também representando o CTC/EB no Conselho Superior

Possibilidade 3- dois coordenadores: um escolhido pela sociedade civil e outro por delegação do presidente; o que tem delegação do presidente o substitui nas eventuais faltas; o da sociedade civil também representa o CTC-EB no Conselho Superior (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 07).

Outra indicação para organizar o trabalho seria

b) Estabelecer, no início do ano, um cronograma das reuniões com agendamento prévio e eventual rotação de dias da semana, viabilizando a presença de maior número de representantes da sociedade civil.

c) Dado que certas matérias exigem deliberação, pode-se exigir um mínimo de presença em reuniões e o estabelecimento em regimento de que um número determinado de faltas injustificadas do conselheiro levará à perda do mandato, assumindo seu suplente no lugar. É importante que os representantes da sociedade civil tenham suplentes.

d) O mandato dos atuais conselheiros do CTC da EB termina em 09 de janeiro de 2011. O CTC-EB não precisa ter representação de todas as entidades, mas é importante que sejam mantidos os princípios da diversidade e do vínculo com a formação de professores. Seria positivo se o CTC-EB encaminhasse uma lista de entidades de caráter nacional ao conselho Superior, para que este pudesse fazer as indicações cumprindo o estatuto.

e) Para respeitar o princípio da continuidade dos trabalhos e garantir a preservação da memória do conselho, seria interessante nomear um terço dos atuais representantes da sociedade civil para contribuir com a nova gestão (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 07).

Entende-se que a primeira gestão do CTC-EB da CAPES teve um papel desafiador na construção desta nova conjuntura das políticas de formação reguladas por tal agência. E o relatório de gestão apresenta caminhos que podem ser trilhados no sentido de melhorar a atuação do referido conselho.

4.5.3 As políticas educacionais no Brasil e as orientações da OCDE

Como vimos anteriormente as políticas educacionais brasileiras tem aproximações com as orientações da OCDE. Esta questão é comentada pelos entrevistados:

Esta tentativa de atribuir à CAPES a tarefa de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica do País, em grande parte pode ter sido motivada pelos resultados sofríveis que o Brasil vem apresentando em avaliações educacionais nacionais e internacionais. Um dos objetivos, claro, é que o Brasil saia melhor nestes índices. Isto é importante para o país, para sua economia, para o seu desenvolvimento. Aparecer na mídia mundial com baixos índices não é bom... (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

[...] a grande questão é como é que os países aceitam colocar a definição de boa educação nas mãos de uma corporação inserida por interesses exclusivamente econômicos... porque é obvio que a ótica do empresariado não é suficiente pra definir o que é uma boa educação, com boa vontade vou te dizer assim que faz parte, também reduzida, então essa que é a questão por isso que estudar a OCDE é importante pra entendermos a maneira de submissão, se no passado éramos submissos a acordos MECUSAID... a bancos interamericanos,, hoje somos submissos a OCDE (Pesquisador da Unicamp, 2011).

As falas dos entrevistados caminham na direção de afirmar e criticar o fato de que a política educacional brasileira tem seguido a lógica da “cultura de resultados” enfatizada pela OCDE. A partir de interesses corporativos empresariais, a OCDE tem se destacado em avaliar a educação no mundo a partir de padrões que ela desenvolveu como “eficazes”, “melhores” e “de sucesso”, e um dos meios utilizados por tal organização é o teste padronizado PISA, analisado no terceiro capítulo desta tese. Algo que inquieta muitos educadores em especial, o pesquisador da Unicamp que nos concedeu entrevista é o fato da OCDE se interessar pelo setor educacional, sendo um organização econômica, como podemos ver no trecho a seguir:

A pergunta que a gente faz é por que é que uma Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico pára na área da educação?...Porque que não é a ONU ou a UNESCO que assume esse papel de fazer a avaliação da educação do mundo? [...] coube então a OCDE colocar um conjunto de parâmetros da avaliação, padrões da avaliação que tenha a finalidade por um lado de exercer o controle ideológico por omissão por aquilo que ela não inclui você tem o que ela disse que é, e tem o que ela não disse que é. Então por omissão você elimina uma série de coisas e então você faz um controle ideológico e por outro lado garantir como a complexificação das relações do trabalho, das produções, da flexificação tecnológica, e mudança até na sua forma de gestão do trabalho, fica então a cargo do OCDE garantir que certas habilidades que estejam presentes em número suficientes de tal maneira que isso não atrapalhe o processo de valorização do capital. Ela então passa a ser uma referência e ao mesmo tempo internacional para os ministérios da Educação seguirem, e aí ela vem assim endeusada como uma aureola de padrões internacionais... (Pesquisador da Unicamp, 2011).

Os interesses da OCDE se aproximam dos interesses do mercado estando, portanto ligados à economia. Como exemplo deste fato destacamos a apresentação do PISA de 2010:

Education is the single most critical investment to raise the long-run growth potential of countries. In the global economy, the performance of education systems

is the yardstick for success, particularly in light of the fundamental technological and demographic challenges that are re-shaping our economies⁹⁵ (OCDE, 2010, p. 01).

Percebe-se que a educação é pautada e enfatizada mundialmente porque esta se configura como importante para manter e desenvolver lucro para o capital. Isto também é revelado pelos nossos entrevistados:

O que posso comentar é a questão da globalização hoje, como algo muito incisivo e muito visível nos países em desenvolvimento. O Brasil está dentro de uma comunidade que é cada vez mais globalizada. Sabemos que os interesses do mercado mundial se sobrepõem aos interesses particulares de cada país. É muito preocupante. Principalmente no que tange aos encaminhamentos que dizem respeito às políticas educacionais (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

É possível compreender que a educação deva também estar atenta ao mercado de trabalho, mas não centrá-la na lógica única da economia das corporações e organismos internacionais, “[...] não podemos concordar em reduzir a educação a estas necessidades corporativas e nem delegar a elas a avaliação da qualidade da educação das nações” (FREITAS, 2011, p.11), pois, a partir de conceitos, parâmetros, objetivos e metas próprias a OCDE, alinham os ministérios da educação dentro de sua “trama ideológica”.

Quando você coloca o padrão internacional para os ministérios, eles paralisam uma discussão sobre finalidades da educação porque os parâmetros, os padrões tomam o lugar da educação e você para de discutir o que é uma boa educação, porque a boa educação é aquela que toma os padrões, do que ele exclui do que ele inclui essa é a trama ideológica, a política ideológica que passa pelos âmbitos de padrões estandardizados internacionais e pelos instrumentos de medição que são os testes. É [...] isso vem como um pacote é a maneira de avaliar esses padrões ao mesmo nível local e cada nação já está definindo dentro desse pacote maior (Pesquisador da Unicamp, 2011).

Nesta perspectiva a OCDE não leva em conta as peculiaridades de cada país. A definição de objetivos e metas educacionais é definida de forma centralizada e verticalizada sem observar os projetos educacionais dos países. No entanto, é importante considerar que:

O que é bom para a Finlândia pode não ser o melhor para a situação brasileira. Os exames podem revelar algumas facetas importantes da educação escolar de um país, sob determinados parâmetros. Mas sem dúvida a avaliação de resultados não pode substituir uma avaliação mais ampla, mais focalizada no diagnóstico das condições etc. A avaliação de resultados tem servido amplamente, por exemplo, para a implantação de políticas meritocráticas e outras questões que acompanham esta lógica. Eu vejo isto com muita preocupação (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

Nós nos posicionamos contra a este tipo de exames [PISA, IDEB, ENEM...] visto que se vinculam à concepção de “educação por resultados”, induzindo a um

⁹⁵ A educação é o investimento mais crítico para aumentar o potencial de crescimento a longo prazo dos países. Na economia global, o desempenho dos sistemas de educação é a chave para o sucesso, especialmente à luz dos desafios fundamentais tecnológicos e demográficos que estão remodelando nossa economia (OCDE, 2010, p. 01) (Tradução Nossa).

ranqueamento das escolas sem contribuição efetiva no desenvolvimento e na qualidade da educação (Representante da ANFOPE, 2011).

Como demonstramos no decorrer desta tese, a política educacional brasileira vem servindo a uma lógica meritocrática de culto aos resultados, em que o desempenho do professor é fundamental na conquista do sucesso da escola e na melhoria dos índices de avaliações interna e externa. Para tal a OCDE indica e aconselha especial atenção dos países para as políticas de formação destes. “Políticas para professores estão em destaque nas agendas nacionais. As profundas mudanças econômicas e sociais em curso tornaram a escolarização de alta qualidade mais importante do que em qualquer outro momento” (OCDE, 2006a, p. 18).

Um dos caminhos apontados por esta organização é o desenvolvimento de uma relação mais próxima entre o desempenho e a recompensa do professor. Entre os argumentos da eficácia da recompensa baseada no desempenho a OCDE destaca o fato de se ter uma conexão mais clara entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes, o que atrai apoio público. Outro argumento da organização é que esta acha “[...] mais justo recompensar professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente” e reforça: “a remuneração com base no desempenho motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes” (OCDE 2006a, p. 195).

A OCDE (2006a, p. 195) trabalha com três modelos de sistemas de recompensa baseados em desempenho: 1) Remuneração por mérito, “[...] que em geral envolve oferecer maior remuneração a professores com base no desempenho dos estudantes ou em testes padronizados e observação de sala de aula”; 2) Compensação baseada em conhecimentos e habilidades, “[...] que geralmente envolve remuneração maior para qualificações ou desenvolvimento profissional extras e habilidades e conhecimentos demonstrados, que possam melhorar o desempenho de estudantes”; e 3) Compensação baseada na escola, “[...] que geralmente envolve compensações financeiras tipicamente relacionadas ao desempenho dos estudantes para determinada série ou para a escola como um todo”.

Estudiosos como Freitas (2011) fazem ponderações sobre esta questão indicando que nos EUA e no Brasil, dando exemplos da política educacional do estado de São Paulo, a política de meritocracia não tem garantido a melhoria da qualidade da educação e dos índices estatísticos educacionais. Este tipo de política tem gerado competitividade e individualização do trabalho docente bem como a focalização de conteúdos e critérios na prática pedagógica docente que visam somente às avaliações internas e externas.

No Brasil já percebemos em vários estados a política do “bônus”, “décimo quarto salário”, “bolsa produtividade” como forma de incentivar o professor produzir “melhores” resultados. Em sessão anterior, demonstramos também, uma lista de vários concursos e corridas a prêmios de “incentivo à docência de sucesso”, mostrando que o Brasil tem caminhado nesta lógica já há algum tempo.

Em oposição ao atual contexto demonstrado se propõe uma nova política de formação e valorização docente voltada para o reconhecimento, a qualificação e a valorização do magistério, conjugando garantia de condições adequadas de trabalho, salários e carreira digna o que imputa muitos desafios. Alguns deles apontaremos a seguir.

4.5.4 Desafios da política de formação docente

Alguns desafios são antigos na luta por uma educação de qualidade como nos mostra o trecho do documento da ANFOPE, organizado por Brzezinski (2011), bem como em trecho de entrevista realizada, por nós, com a representante da ANFOPE:

A efetivação de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada exige a alteração na forma de financiamento da educação, com destaque para a necessidade de destinação imediata de no mínimo 7% do PIB e o alcance da meta de 10% para a educação. Destaca-se ainda a necessidade da aplicação das propostas sobre financiamento da educação e controle social, discutidas e aprovadas na CONAE em 2010 (BRZEZINSKI, 2011, p. 23).

[...] o principal desafio nosso é a garantia de uma escola pública, laica, gratuita em todos os níveis e socialmente referenciada para todos os brasileiros e brasileiras. Este desafio está colocado nos Congressos Nacionais de Educação (CONED) e no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, o qual foi elaborado por meio de um processo participativo no I e II CONED em 1996 e 1997. Outro desafio e princípio nosso é a defesa de que todos os professores e professoras da educação básica tenham formação de nível superior (Representante da ANFOPE, 2011).

Como vimos no segundo capítulo desta tese, os CONED se configuraram como elemento de contra hegemonia na disputa pelo Plano Nacional de Educação que defendesse os reais interesses e direitos da sociedade brasileira no sentido de ter acesso a uma educação pública de qualidade para todos, bem como, à luta e à defesa por uma política global de formação que envolvesse formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, carreira e salários dignos para os que trabalham com educação.

A defesa de que todos os professores da educação básica tenham formação de nível superior se constitui um dos princípios da ANFOPE referendados em todos os documentos oficiais e encontros regionais e nacionais desta entidade. Para tanto defende “[...] a extinção gradativa da formação de professores em nível de ensino médio” (ANFOPE, 2011, p.53), registra e defende como seu primeiro princípio a “formação inicial, sempre presencial e em

nível superior [...]” (ANFOPE, 2011, p. 20), o que foi registrado como desafio permanente da entidade no último encontro nacional realizado em novembro de 2010. Como vimos no decorrer deste capítulo, este é um desafio grandioso e de difícil alcance uma vez que é a alta escassez de professores habilitados no Brasil. Para tanto se faz necessário uma política de Estado (e não de governo) que abrace tal desafio juntamente com os movimentos sociais e acadêmicos em prol da educação.

Conjugado a este desafio temos como necessidade a criação de um Sistema Nacional de Educação que inclui, também, um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação. Isto foi referendado pelos nossos entrevistados, como podemos ver no trecho a seguir:

Desafio também é a construção do Sistema Nacional de Educação, estabelecido na Constituição Federal de 1988, que incluía, necessariamente, um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação. Mas defendemos que este sistema seja entendido como uma política de Estado e não apenas de governo. Precisamos estar atentos com o Decreto que institui a Política de Formação porque ele trata pouco da valorização. Nós (a ANFOPE) defendemos uma Política Global de Formação que envolva, que incluía a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho. O piso, por exemplo, ainda é um problema. Ainda não funciona na prática (Representante da ANFOPE, 2011).

Para tanto, se faz necessário que as políticas governamentais de formação docente abandonem as características pragmáticas e utilitárias, que destacam conhecimentos práticos para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula, assim como a preocupação com a redução de gastos por parte das esferas governamentais com a educação e com sua aplicabilidade ao mercado de trabalho. É a ênfase na “cultura de resultados”.

No contexto atual das políticas de formação docente a ANFOPE visualiza o PARFOR como uma política focalizada, mas por outro lado, vê nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, surgidos a partir da implantação do PARFOR, um espaço de participação e construção do processo contra hegemônico:

Atualmente estamos apostando muito nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Temos (a ANFOPE) participação nos Fóruns de 22 estados do país, atuando na formulação e acompanhamento dos planos estratégicos formulados ou a serem formulados. Ressalto que alguns fóruns têm conduzido o processo de forma muito salutar. Cito como exemplo os fóruns do Rio Grande do Sul, Pará, Goiás, Bahia e Mato Grosso. Precisamos manter ativos estes fóruns no sentido de garantir nossos princípios nas políticas de formação docente (Representante da ANFOPE, 2011).

Para a representante do CTC- EB fica o desafio deste Conselho de se instituir e consolidar como espaço de fato de construção das políticas educacionais e não meramente de votar os decretos já redigidos:

Depois da aprovação do decreto 6.755 de janeiro de 2009 o CTC passou a sofrer certo esvaziamento, bem como menor atenção por parte da direção da CAPES. Os conselheiros, por diversas razões, faltavam bastante às reuniões. Não havia grande motivação para o comparecimento, talvez. Penso que um problema grave foi o de que não havia no CTC um coordenador efetivamente responsável pela sua coordenação (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

Para tanto, a conselheira entrevistada sugere uma sistemática de trabalho que venha contribuir na organicidade de tal conselho em prol do cumprimento de seus objetivos e metas. No entanto, tal sistemática não se concretizou e o desafio fica para a nova gestão do referido conselho:

A experiência vivida, como conselheira, foi bastante importante, de muita aprendizagem, pois as informações sempre foram o forte das reuniões – cada secretário ou representante das secretarias ou coordenações do MEC ou das diretorias da CAPES apresentavam ao conselho as atividades de formação sob a sua responsabilidade. Ao ponto de destinar-se muito pouco tempo na reunião para que os conselheiros efetivamente discutissem e colaborassem na construção das políticas de formação. Havia sempre uma pauta de assuntos, mas não propriamente uma pauta de trabalhos. Tentou-se em determinado momento formar comissões de trabalho, assim constituídas: Comitê 1 - Sistema Nacional de Formação de Professores; Comitê 2 - Desenhos pedagógicos; Comitê 3 - Avaliação e regulação; Comitê 4 – Fomento. E algumas, poucas reuniões, tal organização serviu para reunir o trabalho e a discussão do CTC. Mas não perdurou por muito tempo. Os Comitês aos poucos foram esvaziados nas suas incumbências e também na presença de conselheiros (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011).

Outro desafio, apontado pelos entrevistados, é a formação docente na modalidade à distância. O que para a entrevistada do CTC – EB precisa ser enfrentado por meio da organização dos movimentos sociais e acadêmicos.

[...]. Não tenho dúvidas que a situação brasileira ainda vai carregar, por muito tempo, o peso de determinadas ações que permitiram fragilizar a formação dos professores ao invés de aprimorá-la. [...] **a maioria dos pedagogos são formados em cursos à distância, oferecidos em geral por instituições privadas e sem a qualidade desejada. Não houve uma regulação para conferir a qualidade da maioria destes cursos. Além do mais, os educadores de uma forma geral têm apontado a necessidade de uma formação presencial para os cursos de formação inicial.** Então, eu vejo que a luta continua temos que estar muito atentos. Como já aponte, penso que os fóruns estaduais de formação são iniciativas importantes embora... sei que tem Estados que não estão desenvolvendo isto muito bem [...] Num país como o nosso, no qual a desigualdade social e econômica é tão determinante, a educação é extremamente dependente das forças políticas, dependemos ainda de muita organização **As nossas entidades precisam persistir para conseguir avanços sociais. Temos que nos organizar mais** (Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011. Grifos Nossos).

Neste sentido, faz-se necessário um movimento de luta que garanta o que foi afirmado na CONAE em 2010 que é uma concepção de formação docente pautada pelo desenvolvimento da sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, tanto pelas áreas específicas e científicas, como pela unidade entre teoria e prática, tendo o trabalho e a

pesquisa como princípios educativos na formação profissional. Acreditamos que para se concretizar tal concepção, a modalidade presencial seja a mais viável.

É importante registrar que, no tocante à formação, à valorização e ao trabalho docente na educação básica, dois desafios ainda são pontos polêmicos: o primeiro refere-se a tornar realidade o piso salarial nacional; e o segundo desafio seria a garantia que os professores da educação básica possam ter jornada de tempo integral em um mesmo estabelecimento de ensino, tendo 30% de sua carga horária reservadas e pagas pelo poder público para planejamento, avaliação e participação em reuniões pedagógicas. Se tais desafios se transformarem em metas alcançadas, abrir-se-ia a possibilidade de favorecer a melhoria da formação e condições de trabalho docente, já que os professores são envolvidos em um “ativismo profissional”, trabalhando em vários estabelecimentos de ensino para tentar perfazer um salário razoável. Este ativismo dificulta o planejamento e a organização do trabalho docente, um problema que poderia ser sanado, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Deste modo, consideramos relevante o enfrentamento de tais desafios, assim como outros particularmente direcionados para essa temática não mencionados neste item, no sentido de estimular a promoção de uma política de formação e valorização capaz de formar um profissional crítico, com condições de compreender os processos sociais e de relacioná-los ao contexto de sua atuação profissional, e com isso romper com uma visão utilitarista de formação inicial e continuada de professores, preocupada apenas em preparar profissionais para atender às necessidades imediatas do mercado do trabalho.

Em relação à política de formação docente instituída no Brasil os entrevistados indicam que os fóruns de licenciaturas podem se constituir um espaço mediador importante para algumas conquistas no processo de condução e implementação desta política, a qual deve ser uma política de Estado e não de governo como tem sido no Brasil. Assim, a política de formação e valorização deve ser vista como um direito e deve assegurada pelo poder público.

Concordamos com os entrevistados quando os mesmos sinalizam que a política de atração, desenvolvimento e retenção de professores não se faz sem pensar em uma política global de formação e valorização que inclua a formação inicial e continuada, salários dignos, carreira e condições adequadas de trabalho. Concordamos com eles, também, ao se posicionarem contra a lógica de “cultura de resultados”, expressa na política educacional do país, se mostrando preocupados com a interferência de organismos internacionais nas políticas brasileiras de formação, com interesses puramente mercadológicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou-nos ampliar os olhares sobre a temática pesquisada, permitindo-nos assumir novas posições que possam contribuir com a transformação social. Isto se deu a partir de muitas leituras e seções de orientação, da escuta das vozes que discutem a temática em diversos eventos educacionais de que participamos, das contribuições advindas dos “seminários de tese” realizados nos dois anos iniciais do curso, bem como, do exame de qualificação realizado no final do terceiro ano do doutoramento. Registramos, também, a experiência de quatro meses de “Doutorado Sanduíche”, na UFMG, no primeiro semestre de 2010, propiciada pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), da CAPES, o qual foi importante para avançar em alguns aprofundamentos necessários.

Apresentamos algumas conclusões, reflexões, questionamentos e comentários propositivos, sabendo que, muitas vezes, o “final” pode se tornar um novo começo, pois tivemos, por meio deste estudo, a possibilidade de responder a algumas questões que havíamos feito no início da pesquisa. Este mesmo estudo, contudo, tem suscitado outros questionamentos, que deixam o desejo de continuar pesquisando.

A tese buscou analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a política brasileira de formação docente.

Os objetivos foram alcançados por meio de um percurso metodológico que envolveu estudo bibliográfico e documental sobre a política de formação docente no Brasil e sobre a ação e interesse no setor educacional da OCDE. Fizemos uma análise dos documentos oficiais que regulam as políticas de formação docente, no Brasil, de alguns programas, pesquisas e documentos da OCDE sobre o tema. A análise dos documentos e estudo bibliográfico nos ajudou compreender, caracterizar e analisar os processos de regulação da política de formação docente no Brasil para a educação básica bem como a materialização de tal política, no período definido para estudo. A análise dos documentos oficiais do MEC e dos documentos da OCDE, conjugada ao estudo bibliográfico do tema, propiciou-nos a confirmar nossa hipótese de que a OCDE interfere e orienta a política de formação docente brasileira, considerando as mediações, o que se manifesta por meio de orientações político-pedagógicas que imputam novas regulações para a condução e a materialidade de tal política.

Os questionamentos levantados como problemática da investigação nos permitiram identificar a relação existente entre as orientações da OCDE e o processo de regulação das políticas de formação, no Brasil no período de 2007 a 2010.

No processo de pesquisa, percebemos que as relações da OCDE com as políticas educacionais brasileiras vêm sendo instituídas de forma mais regular, desde a década de 1990. Como vimos no primeiro e no terceiro capítulos da tese, a investigação mostra que no bojo da regulação transnacional das políticas educacionais proposta pela OCDE, assim como o PISA, o Programa Mundial de Indicadores Educacionais (*WEI*) foi iniciado em 1997. O Brasil participou e participa de ambos os programas da OCDE. Nos anos 2000, mais precisamente a partir de 2006, o Brasil passou a participar, também, do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Pesquisa TALIS). Sendo que em 2006 foi realizado um conjunto de "testes-piloto", com aplicação de questionários, o que se configurou como um pré-teste. A melhoria e o aprimoramento dos instrumentos e estudos se deram nos anos de 2007 e 2008.

Percebemos na análise de diversos documentos da OCDE que esta instituição tem interesse mercadológico para com a educação, como por exemplo, o documento *The high cost of low educational performance* (OCDE, 2010f), o qual evidencia que existe um impacto positivo na economia de um país quando este investe na melhoria da educação. Em *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes* (OCDE, 2006a) identificamos que a organização sustenta a ideia de que a educação tem papel fundamental no crescimento econômico e no emprego de mão-de-obra e, em função disto, referenda a figura do professor como “peça chave” para a melhoria da qualidade da educação e na materialização e “sucesso” das reformas educacionais em curso. Daí se justifica “a necessidade” de se criar políticas que invistam na formação do professor, buscando atrair, desenvolver e reter professores eficazes no sistema de ensino. Em *Compreender o impacto social da educação* (OCDE, 2007c) percebemos que a organização ressalta a educação e afirma que esta contribui em vários aspectos na sociedade como: 1) o desenvolvimento da saúde física e mental do indivíduo; 2) o engajamento cívico e social que favorece a cidadania e as atividades políticas; 3) o impacto entre gerações (uma geração que recebe mais educação deixa de herança para a próxima geração o mesmo nível ou mais). Esses aspectos, para a OCDE, reforçam a competitividade da economia, o que demonstra o real interesse mercadológico desta organização para com a educação.

A OCDE dá ênfase e faz recomendações para que os países-membros e observadores (caso do Brasil) priorizem a elaboração e implementação de políticas de formação de professores. Percebe-se que a preocupação com os professores “eficazes”, com escolas de

“sucesso” e o conteúdo nelas transmitidos tem centralidade nas agendas políticas nacionais e internacionais, na medida em que a educação passa, cada vez mais, a ser vista como mercadoria e que, como tal, deve dar atenção às exigências do mercado. Neste contexto, o professor é visto como protagonista, como um elemento-chave na teia de produção dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sociedade do conhecimento, para formar mão-de-obra com o perfil desejado pelo mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, a principal recomendação da OCDE para as políticas de formação docente é tornar esta profissão atraente, recuperando o *status* da mesma, valorizando o desempenho e performatividade docente, incentivando a “escola de experiências exitosas”, a “docência de sucesso” bem como a punição dos “professores ineficazes”, cultivando assim a “cultura dos resultados” nos sistemas educacionais. Assim sendo, a referida organização afirma e indica que “professores são importantes”, portanto, orienta que se deva “atrair, reter e desenvolver professores eficazes” para o sistema educacional.

Constatamos nos documentos oficiais do MEC que o Governo Brasileiro também trabalha com esta lógica. Isto foi identificado na análise que fizemos de alguns documentos oficiais deste ministério, dentre os quais citamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007).

Vale ressaltar como foram criadas as 28 metas do Plano de Metas. Logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, realizou-se estudos, em parceria com organismos internacionais (entre eles a OCDE), em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto. Tais estudos buscaram identificar boas práticas de vários países que melhoraram o desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas. A partir destas experiências de outros países, valorizadas pelos organismos internacionais, o Brasil construiu as 28 metas do Plano de Metas Todos pela Educação, o que culminou no Decreto Presidencial nº 6.094/2007.

Como podemos ver no segundo capítulo, o PDE aponta para uma concepção de educação como um processo dialético que tenha a capacidade de construir indivíduos críticos e autônomos. Propõe o entendimento de que é necessário estabelecer relações intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas relações potencializar as políticas educacionais. A análise mais detida do plano, conjugada às legislações educacionais que foram instituídas após o lançamento do PDE, indica que este se caracteriza como um plano de ação governamental e não uma política educacional de Estado. Assim sendo, o PDE se configura como marco de política de governo, do segundo mandato do ex-presidente Lula (2007-2010). Nesta perspectiva, consideramos que

nos anos 2000 o Brasil perdeu a oportunidade de resgatar o “PNE Sociedade da Brasileira” construído nos CONED ou, até mesmo, derrubar os vetos do PNE que estava em vigor (Lei 10.172/2001), atendendo a uma demanda coletiva e estabelecer uma Política Educacional de Estado.

O PDE e o Plano de Metas delinearão regulações para a política de formação docente por meio de ações, planos, programas, normas e legislações. Tais legislações foram analisadas no segundo capítulo da tese e apontam que as políticas educacionais tendem a enfatizar a formação e o trabalho docente como elementos importantes para a melhoria dos índices educacionais. Percebe-se um cultivo à “cultura dos resultados” e à meritocracia nas legislações, com o intuito de melhorar os índices estatísticos educacionais do país, o que não garante de fato a melhoria da qualidade da educação.

Identificamos dentre as políticas analisadas que o Plano de Metas se aproxima da lógica da OCDE ao trazer uma concepção reducionista de formação e avaliação, e, propor que a valorização do professor seja feita por meio do processo de meritocracia.

Como vimos no segundo, no terceiro e no quarto capítulos desta tese, a meritocracia é muito enfatizada para avaliar o conteúdo aprendido pelos alunos, bem como o trabalho, a formação e valorização do professor. Isto fica bem evidente conforme demonstramos nas análises feitas sobre as políticas de formação docente instituídas pelo Governo Brasileiro a partir de 2007.

A pesquisa evidenciou que o Brasil vem encaminhando as políticas educacionais nesta perspectiva. O Ministério da Educação brasileiro, por meio INEP, tem encaminhado e conduzido os processos de avaliação externas e internas pautado na lógica da “cultura dos resultados”, da “eficiência” e “eficácia” orientada pela OCDE, incentivando o *ranking* das escolas via IDEB. Esta preocupação com resultados vinculados às recomendações da OCDE também podem ser visíveis no Projeto de 8.035/2010 que versa sobre o PNE para o decênio 2011-2020 quando mesmo estabelece metas do PISA a serem atingidas pelo país (BRASIL/CAMARA DOS DEPUTADOS, 2010, Meta 7, estratégia 7.25) e que as avaliações internas passem a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL/CAMARA DOS DEPUTADOS, 2010, Meta 7, estratégia 7.4). Esta indicação de avaliar ciências faz com que a avaliação interna se aproxima da externa uma vez que o PISA avalia o tripé: matemática/português/ciências. Assim esta estratégia seria mais uma forma de aproximar os eixos de avaliação interna à lógica do PISA da OCDE. Vale registrar que existem movimentos contra hegemônicos que são contra a referida meta e estratégias. Tais movimentos tramitam por meio de emendas na Câmara de Deputados.

Também, como exemplos do processo de “cultura de resultados” nas políticas educacionais brasileiras registramos algumas iniciativas brasileiras que valorizam o mérito e incentivam os professores por meios de bônus: “Prêmio Professores do Brasil”, “Prêmio Professor Nota 10”, “Prêmio Gestor Nota 10” e “Prêmio Objetivos do Milênio”. Outro exemplo deste processo de “cultura aos resultados” e à meritocracia é o fato de alguns estados do Brasil fazerem a progressão de carreira dos professores vinculada à avaliação de desempenho dos mesmos.

Almejando demonstrar a aproximação e a presença da OCDE nas políticas educacionais brasileiras, buscando na medida do possível fazer as mediações necessárias, registramos no quarto capítulo desta tese uma análise das orientações da referida organização relacionando-as a algumas políticas educacionais instituídas no Brasil. Nessa análise percebemos que o MEC desenvolve inúmeros projetos, programas, premiações e bônus, que demonstram a preocupação do Governo Brasileiro com a “atração”, “retenção”, “desenvolvimento” e “seleção” de “professores eficazes” para o sistema educacional.

Destacamos que a OCDE orienta como estratégias de “atração” a flexibilização e aligeiramento da formação docente uma vez que “um sistema de educação de professores mais flexível pode fornecer caminhos adicionais para a profissão” e também pela probabilidade de “cursos de educação de professores de duração relativamente curta facilitem o ingresso na docência”. (OCDE, 2006a, p. 14 e 112). Esta flexibilização e aligeiramento pode ser exemplificada pela ênfase na modalidade de educação a distância nos programas de formação inicial e continuada oferecidos pela UAB.

Percebeu-se que existe a preocupação brasileira com seleção de professores e ao mesmo tempo o país necessita enfrentar a escassez de professores habilitados retratadas no quarto capítulo da tese.

No enfrentamento da escassez registramos as políticas de formação inicial e continuada desenvolvidas no país. Ressalta-se que tais políticas são direcionadas em especial para professores em pleno exercício da profissão, o que agrada a OCDE já que esta organização valoriza este tipo de formação uma vez que esta oferece maiores, melhores e rápidos resultados por ser voltada para os professores que já estão na escola dando materialidade às reformas educacionais em curso. Dentre outros programas de “desenvolvimento” de professores em exercício desenvolvidos no Brasil citamos: PARFOR, Pro Letramento, Pro Infantil, ProLind, ProCampo, Programa de Formação para Comunidades Quilombolas, Pro Licenciatura, PRODOCENCIA, Pro Conselho, PraDime e ProInfo.

A preocupação com a “seleção” de professores eficazes e com perfil adequado para o exercício da profissão pode ser exemplificada, no Brasil, com a futura implementação da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente discutida no segundo capítulo da tese. A referida política será implantada a partir de 2012. Logo, ainda não temos elementos para análise de seu impacto na formação e trabalho docente. No entanto, as orientações e objetivos da mesma nos levam a inferir preocupações no sentido de que esta pode interferir na formatação dos currículos de formação de professores estreitando-os no sentido de se valorizar em demasia de aspectos instrumentais da formação. Outra preocupação é que tal política possa acirrar uma disputa por empresas privadas em oferecer kits e cursinhos preparatórios para os candidatos à referida prova desqualificando e/ou desmerecendo o processo de formação desenvolvido nas instituições públicas.

Como ressaltamos no quarto capítulo desta tese acreditamos que o Brasil não esteja desenvolvendo tais políticas só em virtude das recomendações dadas pela OCDE, mas, o desenvolvimento das mesmas deixa o país confortável diante da Diretoria da Educação da OCDE já que se propôs a ser um país-observador da referida Organização.

O que está acontecendo no Brasil pode ser considerado o que o Barroso (2003) indica como três formas de regulação: transnacional, nacional e microrregulação local. A “regulação” transnacional pode estar se dando no momento em que o país a partir de discursos e instrumentos padronizados produzidos nos fóruns e decisões internacionais adere às orientações da OCDE, por exemplo, como o país se adéqua à concepção de avaliação e formação reducionista proposta pela OCDE. A “regulação nacional” se refere ao modo como o Brasil vem instituindo tal adequação por meio de normas, legislações e orientações político-pedagógicas, como por exemplo, a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007). A “microrregulação local” diz respeito a forma com que os sujeitos que trabalham nos sistemas educacionais ajustam as normas no local onde trabalham. Como materialização deste tipo de regulação podemos citar como os professores conduzem seu trabalho e formação às luzes da melhoria dos resultados do IDEB indicados no Plano de Metas.

Tais adequações nas escolas não se dão de forma homogeneizada, mas perpassa por um processo que Barroso (2003) chama de “efeito contaminação”. Neste sentido o Brasil pode estar sofrendo o “efeito contaminação” o qual se dá com o processo de transferência de conceitos, políticas, práticas educativas desenvolvidas em outros países que são considerados exitosos pela OCDE

No entanto para se fazer esse processo de adequação das políticas educacionais às recomendações da OCDE é preciso que quem esteja na condução das políticas educacionais do país se proponham a implementá-la. Como vimos no terceiro capítulo desta tese o INEP é órgão do sistema educacional brasileiro que mais tem viabilizado a materialidade desta lógica estando à frente da realização de programas e projetos no campo da avaliação, formação e levantamentos estatísticos considerados importantes para a OCDE como, INES, PISA, PERCE, SERCE, Panoramas da Educação, Programa Wei e Pesquisa TALIS.

A investigação mostrou que a condução das políticas de formação docente é feita pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica e da CAPES. Em relação ao papel da CAPES na condução da política de formação de professores, a pesquisa evidencia que o mesmo ainda está em processo de construção, tem acertos, avanços e desafios.

Em relação ao Plano Nacional de Formação, os entrevistados indicam e os movimentos sociais ligados à educação apontam que os Fóruns de apoio à formação podem se constituir em um espaço mediador importante para algumas conquistas no processo de condução e implementação do PARFOR.

No entanto, é importante ressaltar que a formação docente deve ser vista como um direito do trabalhador. Logo, a política de formação docente deve ser entendida como uma política de Estado e não de governo, como tem sido nos últimos anos no Brasil, praticamente encaminhadas por meio de decretos, e instituição de planos e programas educacionais sem a participação dos movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação.

O estudo evidenciou que as políticas educacionais brasileiras vêm sendo estabelecidas a partir do contexto de uma nova morfologia do trabalho, que dá maior ênfase à formação dos professores, tendo em vista o papel que estes profissionais podem desempenhar como agentes fundamentais, protagonistas, na materialização dessas políticas. Neste sentido, a formação docente tem sido destacada como um dos pontos centrais para o “sucesso” das mudanças e reformas em curso. E isto confere um novo perfil ao trabalho docente, o que exige uma formação “eficaz”.

Percebe-se uma tendência na supervalorização da educação a distância para realização da formação docente, tanto para a formação inicial quanto para a continuada (formação em serviço), sendo esta última vista como mais eficaz, uma vez que essa simultaneidade possibilita maior interferência na aprendizagem do aluno e no “chão da escola”. Ademais, têm-se priorizado os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, reforçando o padrão tradicional de transmissão de conhecimentos.

A pesquisa sinaliza que a política educacional instaurada contribui para o aligeiramento e a flexibilização da formação docente, bem como para o delineamento de um novo perfil para o trabalho docente, o qual exige mais maleabilidade e habilidades multifuncionais. Isto requer uma formação mais “eficaz”, para que se obtenha resultados, também, mais “eficazes”, em uma escola mais “eficiente”, “vitrine” de uma educação nacional igualmente mais “eficiente”.

É possível perceber, na legislação educacional brasileira uma flexibilização da formação docente e, concomitantemente, existe um aumento no número instituições particulares, pretendentes à formação dos professores, sendo que a maioria das matrículas de cursos de Licenciaturas se encontram, atualmente, no setor privado (SCHEIBE, 2010 e 2011) o que tem contribuído para o empresariamento da educação.

A profissão docente, então, é alvo de novas orientações e regulações. Tal profissão vive uma crise, pela falta de professores qualificados de diversas disciplinas e, ainda, pela presença de professores leigos, no Brasil. As condições de trabalho e carreira não “atraem”, e fica difícil “reter” os docentes “eficazes” nas escolas. Isto é retratado por nós de forma detalhada no quarto capítulo desta tese. Existem mobilizações para suprir essa carência de profissionais do ensino. No entanto, as políticas instituídas pelo Governo Brasileiro não se traduziram em uma valorização real do magistério, no sentido de desenvolver e garantir ações que propiciem a formação inicial e continuada de qualidade, de garantir planos de carreira e salários que representem um estímulo para entrar, permanecer, investir e se desenvolver na profissão e nela fazer carreira.

A regulação da política educacional brasileira, em especial da formação de professores, englobada no PDE, por meio da Secretaria de Educação Básica, da CAPES, da UAB e do Plano Nacional de Formação, tem apresentado dificuldades na direção de promover uma real melhoria na qualidade da formação docente e na valorização da carreira do magistério. Percebe-se que a regulação se pauta por avaliações externas das escolas e da aprendizagem dos alunos, por meio do PISA (instrumento idealizado, desenvolvido e aplicado pela OCDE), do IDEB (instrumento idealizado no âmbito do PISA), da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do ENEM, cujos resultados indicam que políticas devem ser implantadas. Tais resultados se configuram como termômetro do desempenho dos professores. Deste desempenho, deriva-se que sua formação é peça-chave para o sucesso e a melhoria dos índices estatísticos educacionais. Assim sendo, a política de avaliação em curso, no Brasil, tem se configurado um pilar fundamental de sustentação das políticas de formação docente, indo na direção dos princípios e orientações mercadológicas e meritocráticas da OCDE. Nessa

perspectiva, a educação tem papel crucial para alcançar tal meritocracia e resultados cada vez mais eficientes. Os professores vão se (con)formando nesta nova regulação e conjuntura educacional.

A conjuntura é desafiante. Mas os movimentos sociais e acadêmicos ligados á educação tem buscado construir um processo contra hegemônico no sentido de buscar melhorias no sentido de pressionar e propiciar a criação de um Sistema Nacional de Educação que contemple um Sistema Nacional de Formação que vise uma política global de formação que envolva formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, carreira e salários dignos.

Apesar dos resultados e indicadores nada animadores, ainda persistimos em ter esperança e acreditar que a educação pode ser um dos caminhos para a transformação da sociedade. No entanto, não podemos perder de vista que, no contexto da sociedade capitalista, a escola serve ao capital, contribuindo muito mais para o mercado do trabalho do que para a transformação da sociedade.

Acreditamos que a educação pública possa contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Mas ela, sozinha, não dá conta disto, pois está inserida em uma estrutura de Estado que, muitas vezes, a limita, em virtude de que, na lógica do capital, a educação pública é vista como mercadoria e não como um direito, uma vez que as reformas educacionais brasileiras, implantadas a partir da crise do capital e da reforma do Estado, caminham na direção da diminuição do Estado, em favor da empresa privada, ou seja, é o Estado mínimo, para atender aos direitos sociais, e o máximo, para apoiar e beneficiar o capital. E é justamente por isto que se faz necessário persistirmos na luta buscando romper com a lógica do capital, objetivando a construção de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Assim sendo, concordamos com Mészáros (2005), quando este propõe caminharmos na lógica de um modo de educação que tem o papel de resgatar o seu sentido estruturante e sua relação com o trabalho, no sentido da construção da emancipação humana. E este papel vai muito além das salas de aula, dos gabinetes e da academia. Mészáros nos alerta que o acesso à escola é extremamente necessário, mas não é suficiente para acabar com a exclusão social e educacional; e que muitas vezes, a exclusão pode aflorar dentro da própria da escola. Ademais, aponta questões importantes sobre as quais devemos refletir:

- 1) Como construir uma educação cuja referência seja o ser humano?
- 2) Como se constitui uma educação para a emancipação humana?
- 3) Para que serve a educação se não for para lutar contra a alienação?

Diante das considerações, das evidências, das reflexões, dos questionamentos e dos apontamentos que a pesquisa suscitou, consideramos fundamental repensar o papel do Estado, recuperando o que Gramsci (1984) defende sobre “Estado ampliado”, que compreende a articulação entre sociedade civil e sociedade política. Nesta perspectiva, é de suma importância ampliar os direitos sociais, tendo a educação um papel importante em suscitar a participação dos cidadãos exercendo e reivindicando seus direitos.

Neste sentido, concordamos com Mészáros (2005), quando nos convida a pensar a sociedade para além do capital, tendo como parâmetro o ser humano, superando a lógica desumanizada do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Assim sendo, buscar a educação para além do capital é parafraseando Mészáros: a) Lutar por uma transformação do atual modelo econômico e político hegemônico; e b) Não só acreditar, mas sim tornar possível a “emancipação humana”, tendo a educação como um dos pilares para atingi-la. Nessa lógica, nossa tarefa como educadores é a luta e a construção da contra-hegemonia do que está posto.

Muitos pontos de partida cruzaram com os pontos de chegada, em diversos momentos desta pesquisa, e, em especial, após o exame de qualificação. Parafraseando o poeta Guimarães Rosa, “O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Ou seja, o mais gratificante foi o processo de pesquisa, o aprendizado, o crescimento profissional, o amadurecimento científico, os questionamentos levantados, as respostas dadas aos questionamentos iniciais da pesquisa e o afloramento de outros que instigam pesquisas e aprofundamentos futuros.

A travessia foi desafiadora, e registramos dificuldades como, por exemplo, chegar até algumas informações e documentos da OCDE, os quais, em sua maioria, estão em língua francesa ou inglesa. Estudar a problemática proposta se caracterizou como um desafio, também, pelo fato de se ter poucos estudos brasileiros sobre a referida organização; mais difíceis, ainda, foram e são os estudos que investigam a interferência da OCDE na política educacional brasileira. Trata-se de desafio ainda maior, por se tratar de um fenômeno pouco explorado, no campo acadêmico, salvo os estudos de Maués (2008; 2009a; 2009c; 2010) e Souza (2009).

Diante dos desafios, persistimos debatendo e respondendo algumas questões que nos propomos. Perante essa longa e desafiadora travessia, foi possível ver um horizonte propositivo: não tem outra saída a não ser a luta e o engajamento nos movimentos sociais em prol de uma educação pública de qualidade social para todos. Em busca de uma política educacional, em especial para a formação docente, de Estado e não de governo. Há que se

considerar o movimento contra hegemônico presente nos movimentos sociais da educação, seja via associações e sindicatos, seja via academia, que continuam tendo uma importância muito grande, uma vez que enfrentam a tensão permanente entre as conquistas estabelecidas e o direito negado, produto de uma sociedade que supervaloriza o “ter” em detrimento do “ser”. Daí a necessidade de não perdermos as perspectivas e a utopia. Pois, a utopia está no horizonte. Ando dez passos e ela avança dez passos. Mas, afinal para que serve a utopia? Serve para isto, para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1971).

Melhor dizendo, para que não paremos de lutar, pesquisar e aprender.

REFERÊNCIAS

A PÁGINA. **OIT e UNESCO preocupadas com “escassez mundial de professores”.**

Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9094&mid=2>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

ABRAHÃO, Jorge. **A educação movimenta a economia.** Entrevista concedida à Revista

Educação – Edição 167, mar. 2011. Disponível em: <http://depoisdaaula.blogspot.com/2011/03/educacao-movimenta-economia.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+depoisdaaula+%28Depois+da+Aula%29>.

Acesso em: 17 mar. 2011.

AÇÃO EDUCATIVA. **Entrevista da Ação Educativa com Marcus Faro.** Por Diego Azzi,

março 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/observatorio>>. Acesso em: abr. 2009.

_____. **O impacto do FMI na educação brasileira.** São Paulo: Ação Educativa, 1999.

(Campanha Nacional pelo Direito à Educação). Disponível em:

<<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBTECA/o%20impacto%20do%20fmi%20na%20educacao%20brasileira.pdf>>.

Acesso em: 14 out. 2008.

AGUIAR, Márcia Angela da S. A Formação dos Profissionais da Educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) [et al.].

Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AGUIAR, Márcia Ângela et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil:

disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALABY, Michel. O Brasil na OCDE. **Agência Meios**, São Paulo, 1º jul. 2007, Colunas.

Disponível em: <<http://agenciameios.com.br/noticias/noticia/392>> Acesso em: 22 out. 2010.

AMORIM, Celso. [**Entrevista focalizando a conjuntura internacional, a crise econômica e, nesse cenário, os desafios para o Brasil**]. São Paulo, 2009. Entrevista concedida a

Heródoto Barbeiro e outros entrevistadores, no Programa Roda Viva, da TV Cultura, em 22

de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.tvcultura.com.br/rodaviva/programa/pgm1159>>.

Acesso em: 23 jan. 2010.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. Baixos salários e a carência de

professores de Física no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA,

11. Curitiba, 2008, **Anais...**, 2008.

ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO,

Maria Aparecida e JUNIOR, Celestino Alves (Org.). Formação do educador. São Paulo:

UNESP, 1996, v.1, p.47-67.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). 15º Encontro Nacional, 2010. Caldas Novas, GO. Documento Final. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **ANFOPE em movimento: 2008-2010**. Brasília: Líber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011.

_____. Encontro Regional Norte. 2008. Belém. **Documento Final**. Belém, 2008a.

_____. 14º Encontro Nacional. Goiânia, GO. Documento Final. Goiânia, 2008b. Disponível em: <http://anfope.spaceblog.com.br/1445203/Prova_Nacional-de-Concurso-para-o-Ingresso-na-Carreira-Doce>. Acesso em: 29 set. 2011.

_____. Documento Final do 12º Encontro Nacional. Belo Horizonte, 2004.

_____. Encontro Nacional, 11. 2002. Florianópolis. **Documento Final**. [S.l]: [S.n], 2002.

_____. Encontro Nacional, 7. 1994. Niterói. **Documento Final**. [S.l]: [S.n], 1994.

ANFOPE; ANAPE; ANPEd; CEDES; CNTE e FORUNDIR. **Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://anfope.spaceblog.com.br/1445203/Prova_Nacional-de-Concurso-para-o-Ingresso-na-Carreira-Doce>. Acesso em: 29 set. 2011.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua/Belém-Pará**. 2005. 116fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

AUGUSTO, Maria Helena. Eficiência Escolar. In: OLIEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

BACON, Victória Ângelo. A falta de professores de Exatas e a escassez de cientistas no Brasil. **Correio do Brasil**, v. 11, n. 4181, 2010. Disponível em: <<http://correiodobrasil.com.br/a-falta-de-professores-de-exatas-e-a-escassez-de-cientistas-no-brasil/162340/>>. Acesso em: 13 jun. 2011

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005a.

_____. **Educação à venda**. Viseu (PT): Livraria Pretexto, 2005b.

BALZANO, Sônia. (org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. rev. atual. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2008.

- BAIRRAL, Marcelo Almeida. Desenvolvendo-se criticamente em matemática: a formação continuada em ambientes virtualizados. In: FIORENTINI, Dário e NACARATO, Adair Mendes (org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-FRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p.49-67
- BARROSO, João. O Estado e a Educação: regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.) **A regulação das políticas públicas de educação**. Espaços, dinâmicas e atores. Coimbra: Educa, 2006.
- BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 49-60.
- BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (org.) *A escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Porto (PT): Edições Asa, 2003.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- BLOG EAD Blog. Educação à distância. **Legislação**. [S.l], 2008 (©). Disponível em: <<http://www.educacaoadistancia.blog.br/legislacao>>. Acesso em: 02 out. 2010.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BRAZ. Anadja Marilda Gomes. Formação e valorização dos profissionais da educação: por um efetivo SNE. In: FRANÇA, Magna (org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Líber Livro, Brasília DF, 2009. p.153-172.
- BROOKE, Nigel. Eficácia Escolar. In: OLIEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). **ANFOPE em movimento: 2008-2010**. Brasília: Líber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011.
- _____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

CABRAL NETO Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 210-248.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **A participação do Brasil em estudos e avaliações educacionais comparados internacionais.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000095.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-63.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. A política de financiamento da Educação Superior pública e da pesquisa no Brasil. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil.** Compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 79-102.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **O que é a CEPAL.** Brasília (DF): CEPAL, 2010 [HTTP]. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>> Acesso em: 16 mar. 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Orçamento federal prevê reajustes para Fundeb e Piso. **CNTE Informa.** Brasília, n. 593, 27 de set. 2011. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8994:orcamento-federal-preve-reajustes-para-fundeb-e-piso&catid=417:cnte-informa-593-27-de-setembro-de-2011&Itemid=200319> Acesso em: 28 set. 2011.

_____. Orçamentos devem prever reajuste do PSPN para 2011. **CNTE Informa.** Brasília, n. 539, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=4491&Itemid=87> Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. **Relatório de pesquisa sobre situação dos trabalhadores(as) da educação básica.** Brasília: CNTE, 2003.

CORAZZA, Gentil. O todo e as partes: uma introdução ao Método da Economia Política. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 26, n. Especial, p. 35-50, 1996. [Disponível também em: <<http://www.usp.br/estecon/index.php/estecon/article/viewFile/569/278>>]. Acesso em: set. 2008.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Pesquisa e produção do conhecimento em Educação: uma radiografia baseada no perfil curricular do corpo docente. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Pesquisa em Educação no Pará**. Belém: UFPA, 2003. p. 281-320.

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do *Programme for International Student Assessment (PISA)*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Marco Antonio R. Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: REUNIÃO DE REITORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS IBERO-AMERICANAS. CUMBRE IBEROAMERICANA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESTATALES, 3. 2002. Porto Alegre. [Versão provisória]. Disponível em: <www.asduerj.org.br/documentos/pdf/Cumbre_POA.doc> Acesso em: 12 abr. 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Editora Xamã, 2001. p. 49-57.

DRAIBE, Sonia Míriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: IPEA/IPLAN. **Para a década de 90**: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília, 1989. v. 4, p. 1-66.

EDUCAR PARA CRESCER. Por Dentro do Pisa. 2008. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/pisa-299330.shtml>>. Acesso em: 8 de Nov 2008.

ENGELS, Friederich. [1877]. Anti-Dühring. [*Vorwärts*, 1877. Leipzig (livro), 1878]. Parte 1 (Filosofia – Dialética): Cap. XII; Cap. XIII; Cap. XIV. **The Marxists Internet Archive**. HTML por José Braz. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/index.htm>>. Acesso em: 8 maio 2003.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 531-541, set./dez. 2007.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. Tradução Lúgia Chiappini e Eliana Martins. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, Antonio Sergio Araújo. Políticas Públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, Humberto; JUNIOR, José Paulo M. (org.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007. p. 203-225.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26)

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-251.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Caderno do 5º Congresso Nacional de Educação**. Recife: UFPE, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação**: a proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: FONDEP, 1997. Consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação (Belo Horizonte, 9 de novembro de 1997).

FREITAS, Helena Costa. **Desafios da formação docente para a educação básica**. Profissão docente e Sistema Nacional de Formação de Professores. PowerPoint utilizado no Encontro Regional da ANFOPE. Belém, 2008.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. FRANÇA, Magna (org.). In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p 49-60.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Campinas SP, CEDES, **Anais...** 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 17 set. 2011.

_____. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A produtividade da escola produtiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 1996. p. 75-105.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/_download/texto/me002588.pdf> Acesso em: 22 set. 2011.

GAIOFATTO, Nadia. Reforma do Estado e educação no Brasil: perspectivas presentes na produção acadêmica. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 25. 2002. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/nadiagaiofatto05.rtf>>. Acesso em: 29 set. 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1971.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Sá. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERMER, Claus Magno. **Contribuição ao entendimento do método da economia política, segundo Marx**. Curitiba: UFPR, 2000. Disponível em: <[http://adrianonascimento.webnode.com.br/news/contribui%C3%A7%C3%A3o%20ao%20entendimento%20do%20metodo%20da%20economia%20politica,%20segundo%20marx%20\(por%20claus%20germer\)/>](http://adrianonascimento.webnode.com.br/news/contribui%C3%A7%C3%A3o%20ao%20entendimento%20do%20metodo%20da%20economia%20politica,%20segundo%20marx%20(por%20claus%20germer)/>)>. Acesso em: 09 set. 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994; p. 9-108.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Apresentação de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Orelha de Luiz Mário Gazzaneo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização, 1984.

HADDAD, Fernando. É preciso duplicar as escolas técnicas. **Jornal Brasil Econômico**, São Paulo, 25 abr. 2011.

_____. Sistema Nacional de Formação de Professores; investimento será de R\$1 bi. **UOL Educação**. São Paulo, 10 out. 2008. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/10/10/ult105u7105.jhtm>> Acesso em: 10 out. 2008.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

HADDAD, Sérgio. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**. O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sergio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANA JR, Aurélio (org.). **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Instituto de Estudos Sócio-econômicos, 1998, p.41-69.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HOBSBAWM, Eric. **O novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. A era dos extremos: o breve século XX: São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOGA, Yáscara. Magistério, distinção e meritocracia: um estudo sobre o *Prêmio Professores do Brasil*. In: REUNIÃO DA ANPED, 33. Caxambu MG, 2010. **Anais...** 2010. 1 CD-ROM.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPO, Flavinês Reboldo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados. Fundação Carlos Chagas. n.118, p. 65-88, mar., 2003.

LEAL, Suely Maria Ribeiro. A outra face da crise do Estado de bem-estar social: neo-liberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas: UNICAMP: NEPP, n. 13, 1990.

LEHER, Roberto. Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. **Trabalho & Crítica**, Niterói, n. 1, p. 16-29, set. 1999.

_____. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**. A educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. 267fl. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

LESSARD, Claude. **Régulation multiple et autonomie professionnelle dès enseignants**: éléments de comparaison Canadá/Québec. Disponível em: <http://crifpe.scedu.umontreal.ca/html/chaieres/lessard/pdf/regulationmultiple.pdf>. Acesso em: abr. 2008.

LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe (oord.). **L’obligation de resultats en éducation**. Quebec, Canadá: Université Laval, 2004.

LIMA, Kátia Regina Souza. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Os organismos internacionais e políticas de educação superior na periferia do capitalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26. 2003. Poços de Caldas (MG). **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. 1 CD-ROM. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc>.

_____. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O empresariado da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p.41-63.

LIMA, Rosângela; MENDES, Odete. C. A Gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil**. Compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulinas, 2006, p.73-88.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília (DF): Plano, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. Os sindicatos e a formação de Educadores (Formadores). In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 9. 1998. Águas de Lindóia (SP). **Anais, II**, v.1/1. [S.l.]: [S.n.], 1998, p.543-561.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas educacionais e a valorização do magistério. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino [ENDIPE], 15. 2010. Belo Horizonte. **Anais**. 1 CD-ROM.

_____. A agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor. In: GARCIA, Dirce M. F.; CECILIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas (SP): Átomo & Alínea, 2009; p.15-39 [2009a].

_____. Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 44, p.473-492, set./dez.2009 [2009b].

_____. A política da OCDE para a Educação e a formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste [EPNN], 19. 2009c. João Pessoa (AL). **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. 1 CD-ROM.

_____. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 31. 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. [mimeo]. Disponível também em: <<http://www.anped11.uerj.br/31/olgaísesmaues.pdf>>

_____. Profissão e trabalho docente em tempos de Reforma da Educação Superior. In: GEMAQUE, Rosana M. Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et. al. **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

_____. O modelo de competências nas Diretrizes Curriculares da formação de professores. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; LIMA, Ronaldo (Org.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005; p. 93-112. [2005a].

_____. A formação dos professores e a lógica das competências. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; LIMA, Ronaldo (org.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: UFPA, 2005b, p. 11-62.

_____. Os organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (org). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, p. 9-27 [2003a].

_____. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Série-Estudos** : Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: n. 16, p.165-179, jul./dez., 2003b.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, poder e comunicação**. São Paulo, Cortez, 2002.

MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes de professores de matemática em um contexto de inovação curricular. In: FIORENTINI, Dário e NACARATO, Adair Mendes (orgs). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-FRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p. 33-48

MELLO, Ligia Franco Prados. Ajuda de países membros da OCDE aos países pobres sofre redução. **Conjuntura Internacional**. Belo Horizonte, v. 4, n. 13, p.1-3, 29 abr. a 05jul. 2007. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/conjuntura/CNO_ARQ_NOTIC20070509105452.pdf> Acesso em: 21 jan. 2010

MENDONÇA, Erasto Fortes. O Plano Nacional de Educação: desdobramentos na política educacional. **Cadernos ANPAE**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 13-54, ago. 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena. **Dicionário interativo da educação brasileira**. Licenciatura curta (verbete). São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>>. Acesso em: 29 jul.2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987. p.191-212.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lazara Cristina e MIRANDA, Maria Irene. (Org.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin: Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008. p. 15-36.

MONLEVADE, João. **Educação pública: Contos e de\$conto\$**. Ceilândia (DF): Idéa, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTTA, Vania Cardoso. A questão da função social da educação no novo milênio. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 39-51, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-3pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

NEVES, Lucia Wanderley. Políticas sociais contemporâneas: teses para discussão. **Políticas Públicas & Serviço Social: análises e debates [Online]**. Publicação do Observatório Social. Rio de Janeiro, set/out. 2008. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

NEVES, Lucia Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel (PR): Edunioeste, 1999.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester; LEAL, Leila Leane Lopes. Cultura do desempenho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

O GLOBO. **Em crise, magistério atrai cada vez menos**. 20/11/2010. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/mat/2010/11/20/em-crise-magisterio-atrai-cada-vez-menos-923067322.asp>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Pesquisa. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Sinopse do *Survey* Nacional. Belo Horizonte: Gestrado/FAE/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-112.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial, out. 2005. [Disponível também em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>>]

_____. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Testing student and university performance globally**: OECD's AHELO [Testes de desempenho de estudantes universitários a nível mundial: AHELO OCDE]. Paris (FR):

OECD, maio 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 07 de set. 2011.

_____. **Chile signs up as first OECD member in South America.** [Chile assina como primeiro membro da OCDE na América do Sul]. Paris (FR): OECD: *Newsroom*, 11 jan. 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/26/0,3343,en_21571361_44315115_44365210_1_1_1_1,00.html> Acesso: 21 jan. 2010.

_____. **Organograma da Direção de Educação da OCDE** [composição atual]. Paris (FR): OCDE, 2010 [2010a]. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/26/52/37356799.xls>> Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. **Bernard Hugonnier – Deputy-Director for Education (Directorate for Education).** Paris (FR): 2010 [URL]. [2010b]. Disponível em: <www.oecd.org/document/63/0,2340,en_2340_33723_21688895_119823_1_1_1,00.html> Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. **Richard Yelland - Head of the Education Management and Infrastructure Division (Directorate for Education).** Paris (FR): 2010 [URL]. [2010c]. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_39263238_25598358_119823_1_1_1,00.html> Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. **Tom Schüller – Head of the Centre for Educational Research and Innovation (Directorate for Education).** Paris (FR): 2010 [URL]. [2010 d]. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/62/0,2340,en_2649_33723_21781438_119823_1_1_1,00.html>. Acesso em: 21 jan. 2010.

_____. **The High Cost of Low Educational Performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes.** [O alto custo do baixo desempenho educacional: o impacto Econômico a longo prazo pela melhoria dos resultados do PISA]. Paris (FR): OECD, 2010 [2010e]. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **Presentation of the PISA 2010 Results.** Disponível em: <http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en_21571361_44315115_46635719_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 17 set. 2011.

_____. **Education at a Glance 2009. OECD Indicators.** Paris (FR): OECD, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2010.

_____. **Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje.** Síntesis de los primeros resultados. Paris (FR): OECD, 2009 [2009a]. Disponível em: <www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2010.

_____. **L'éducation aujourd'hui: La Perspective de L'OCDE.** Paris (FR): OCDE, 2009b.

_____. **Centre for Educational Research and Innovation (CERI).** [Centro para Pesquisa e Inovação em Educação]. Paris (FR): OECD, 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35845581_1_1_1_1,00.html> e <<http://www.oecd.org/dataoecd/38/18/38446790.pdf>>. Acesso em: 28 abr.2010.

_____. **Organograma da OCDE**. Paris (FR): OCDE, 2008a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/37/14/2348907.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2010

_____. *Le capital Humain: comment Le savoir détermine notre vie*. Paris (FR): OCDE, 2007a.

_____. *Politiques d'éducation et de formation*. Paris (FR): OCDE, 2007b.

_____. *Comprendre l'Impact Social de l'Éducation*. 2007c. Disponível em <http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 22 jan. 2010

_____. *Le Centre de développement de l'OCDE: Au service du développement et des pays en développement* [Centro de Desenvolvimento da OCDE: a serviço do desenvolvimento e dos países em desenvolvimento]. Paris (FR): OCDE, 2006 (©). Disponível em: <http://www.oecd.org/document/45/0,3343,fr_2649_33731_35557997_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 21 jan. 2010.

_____. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006a.

_____. **Barbara Ischinger – Diretor for Education**. Paris (FR): [2006?] [2006b]. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/15/0,2340,en_2649_33723_35919823_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. **Fatores que interferem no desempenho das escolas**: analisando sistemas escolares através do prisma do PISA 2000. Coedição Moderna: OCDE, 2006 c.

_____. **Estudos Econômicos da OCDE**. Brasil 2005. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005. Disponível para download gratuito em: <http://www.mte.gov.br/observatorio/Completo_OCDE.pdf>.

_____. **Panorama da Educação**: indicadores OCDE 2005. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2005 a.

OCDE. **La qualité du personnel enseignant**. 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf>>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Estudos Econômicos da OCDE**. Brasil 2000-2001. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

_____. *Convenção Relativa à Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (1960) e Protocolos Adicionais*. [Convention on the Organization for Economic Cooperation and Development]. In: PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: Instituto Rio Branco: Fundação Alexandre de Gusmão, 2000; Apêndice V, p.155-163. (Coleção 'Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco').

_____. *Convention on the OECD*. [Convenção da OECD]. Paris (FR): 1960. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en_2649_201185_1915847_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 20 jan. 2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Quem somos**. Washington, DC (USA): OEA, ©2010. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp> Acesso em: 14 abr. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça a ONU**. New York (USA): United Nations, 2004[©]. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php> Acesso em: 14 abr. 2010.

ORGANIZAÇÃO DO TRATADO DO ATLÂNTICO NORTE. **Mundo Educação**. [S.l.], 2005 [©]. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/otan.htm>> Acesso em: 14 abr. 2010.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Miriam J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 44, p. 11-32, abr.1993.

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

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A prática de ensino nas séries iniciais – espaço de construção dos saberes docentes. In: _____. (org.). **Estágio Supervisionado Curricular na Graduação**: experiências e perspectivas. Curitiba: CRV, 2009. p. 27-35.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; ZEAGINSKI, Valter. A percepção de acadêmicas do curso de pedagogia sobre práticas de estágio na escola. In: _____. (org.). **Estágio Supervisionado curricular na graduação**: experiências e perspectivas. Curitiba: CRV, 2009. p. 37-45.

PIFFER, Oswaldo. Grupo dos Sete – as economias mais poderosas do mundo. **Shvoong.com**. Postagem em: 13 jun. 2009. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/business-management/international-business/1905604-grupo-dos-sete>>. Acesso em: 30 set. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE**: uma visão brasileira. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. (Coleção ‘Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco’).

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 – 2002). **Educação & Sociedade**. Campinas (SP), v.23, n.80, p.108-135, set. 2002.

POR DENTRO DO PISA. **Educar para Crescer**. São Paulo, 15 set.2008, 15h04. Disponível em: <<http://www.educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/pisa-299330.shtml>>. Acesso em: 27 out. 2008.

REIS, Bruno Pinheiro Wanderley. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

REVISTA EDUCAÇÃO. A educação movimenta a economia. Revista Educação 167. São Paulo: Editora Segmento. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=13087>>. Acesso em: 17 mar. 2011

REVISTA VEJA. **Um dia muito especial**. Edição 2077. 10 de set de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/100908/p_110.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2011.

RIBEIRO, Marcos Paulo de Araújo. OCDE: rumo ao mundo em desenvolvimento. **Boletim Meridiano 47 [Digital]**, Brasília, n. 82, p.32-33, maio 2007. Disponível em: <<http://meridiano47.files.wordpress.com/2010/05/v8n82.pdf>>.

RODRIGUEZ, Graciela. (Org.). **Negociações na Organização Mundial do Comércio e seus REBRIP – Rede Brasileira pela Integração dos Povos**; Instituto EQÛIT, 2005. Disponível em: <www.generoycomercio.org/areas/incidencia/livro-port.pdf> Acesso em: 17 abr. 2010.

ROMERO, Cristiano. Brasil resiste a aderir ao “clube dos ricos”. **Valor Econômico**. São Paulo, 22 jun. 2009, Caderno Especial, p. A-14. Disponível em: <<http://textospra.blogspot.com/2009/06/438-brasil-ocde-uma-relacao-incompleta.html>> Acesso em 23 jan. 2010. [Disponível também em: http://www.anpr.org.br/portal/index.php?option=com_newsclipping&Itemid=142&task=view&idNoticia=19895&dia=22&mes=6&ano=2009. Acesso em: 29 set. 2010].

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez.2004.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, Leda. Universalização da formação superior dos professores é tendência mundial. Entrevista concedida no Portal do Professor Edição 57. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=57&idCategoria=8>>. Acesso em 23 maio 2011.

_____. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p.981-1000, jul/set. 2010.

_____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

SCHLEICHER, Andreas. Medir para avançar rápido. Entrevista concedida a Monica Weinberg. **Veja**. São Paulo, ed. 2072 [on line], 6 ago. 2008. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/060808/entrevista.shtml>>. Acesso em: 4 set. 2008.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **Capital humano**. Investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida (Org.). **Dossiê - Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis (SC): UFSC, 2004. Texto para Discussão n.3. [Mimeo].

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida América Latina. In: HADDAD, Sergio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e MI**. O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-86.

SILVA, Camila Croso; GONZÁLEZ, Marina; BRUGIER, Yana S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**. O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008; p.87-143.

SILVA, Lazara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. (Org.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara (SP): Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

SILVA, Maria Abadia da. Organismos Internacionais e a Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

_____. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.29, n.78. Mai/Ago, 2009, p.216-226

_____. **Intervenção e consentimento**: a prática educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Lázara Cristina. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. (org.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara (SP): Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008. p. 37-83.

SIQUEIRA, Ângela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, maio/ago.2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. [Disponível também em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>].

SOUZA, Thais Rabelo. **(Con) Formando professores eficazes: A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2009. 300fl. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ): UFF, 2009.

TERRA. **Escassez de professores ameaça metas mundiais para educação**. 06 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI4719853-EI8266,00-Escassez+de+professores+ameaca+metas+mundiais+para+educacao.html>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

TODESCHINI, Marcos. Padrão Medieval. **Veja**, São Paulo, ed. 2037, 5 dez. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/051207/p_158.shtml> Acesso em: 21 out. 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação lança campanha de valorização do professor**. "Um bom professor, um bom começo" é o slogan da iniciativa pela melhoria da Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/14852/todos-pela-educacao-lanca-campanha-de-valorizacao-do-professor>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; PUC-SP, 1996, p.125-194.

UNESCO. **Historia de la Organización**. Paris (FR): UNESCO, 2010[©]. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history>> Acesso em: 14 abr. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Programa de Pós Graduação em Educação**. Folder [doutorado]. Manaus (AM), 2010. Disponível em: <<http://www.ppge.ufam.edu.br/arquivos/Folder%20Seleção%20Doutorado%202010.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2010.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

VIEIRA, Evaldo. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano XVIII, n.53, p.67-73, mar. 1997.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Em dez anos, Brasil pode ter escassez de professores**. Entrevista concedida ao Portal ANDIFES, em 31 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=234&Itemid=37>. Acesso em: 13 jun. 2011.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

UJIIE, Nájela; HILIG, Susana Teresinha. Perspectivas do estágio curricular na educação infantil. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (org.). **Estágio Supervisionado Curricular na Graduação: experiências e perspectivas**. Curitiba (PR): CRV, 2009; p. 17-25.

WEBER, Demétrio; LINS, Letícia. **Déficit de profissionais no ensino médio é agravado pela inclusão de novas disciplinas, como sociologia e música**. O Globo, 13 de jun 2011. Disponível em: <<http://jorgewerthein.blogspot.com/2011/06/filosofia-dos-professores-multiuso-no.html>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

WEFFORT, Francisco (org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2006. V.1.

Documentos jurídicos e outros documentos oficiais

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 [2009a]. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de outubro de 2009. Disponível também em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 [2009b]. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm> Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível também em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 de julho de 2007. Disponível também em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>

_____. Lei Nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 de maio de 2006. Disponível também em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. [Mensagem de veto Nº 9, de 09 de janeiro de 2001]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível também em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. [Conversão da MPv nº 1.159, de 1995]. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm [Mensagem de veto, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/anterior_98/VEP-LEI-9131-1995.pdf].

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 21 abr. 2009.

_____. Decreto nº 6316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 2007. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 [2007a]. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 21 abr. 2009.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 [2006a]. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 31 ago. 2010.

_____. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 8.035, 15 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado n.403, de 10 de julho de 2007. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=81870>. Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 1.103, de 1º de setembro de 2010. Institui o Comitê de Governança do Exame Nacional de Ingresso na Carreira de Docente. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/950148/PORTARIA-NORMATIVA-n-6-28-5-2009-PORTARIA-NORMATIVA-n-14-de-21-5-2010-PORTARIA-n-1-103-de-1-9-2010/>>. Acesso em 29 de set de 2011.

_____. Portaria Normativa n. 14, de 21 de maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de maio 2010.

_____. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009 [2009b]. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n.123, 1º de julho de 2009, Seção 1, p. 9). Disponível em: <http://200.129.179.182/parfor/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=1&Itemid=3&limitstart=10> Acesso em: 03 nov. 2009. [Disponível também em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/798792/dou-secao-1-01-07-2009-pg-9>]

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 6, de 28 de maio de 2009. Institui o Exame Nacional de Admissão de Docentes. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/950148/PORTARIA-NORMATIVA-n-6-28-5-2009-PORTARIA-NORMATIVA-n-14-de-21-5-2010-PORTARIA-n-1-103-de-1-9-2010/>>. Acesso em 29 de set de 2011.

_____. _____. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Nº 55, 22 mar. 2005, p.17.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração

com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de fevereiro de 2009, Seção 1, p. 16. [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf> Acesso em: 3 nov. 2009].

_____. _____. _____. Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 [2006b]. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de maio de 2006, seção I, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2009.

_____. _____. _____. Resolução CNE/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002 [2002a]. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 3 nov. 2009.

_____. _____. _____. *Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 de março de 2002. Disponível também em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 3 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE): Câmara de Educação Básica (CEB). **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. [Relatório produzido pela Comissão Especial CNE/CEB instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio: Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel)]. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em 22 set. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Controladoria-Geral da União (CGU). **Merenda Escolar – Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** [Apresentação em *power point*]. Brasília: Presidência: CGU, 2006 [URL]. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PNAE.pdf> Acesso em: 17 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. 2008. Disponível em: <<http://inclusao.ibict.br/index.php/iniciativas-no-brasil/942-programa-nacional-de-informca-na-educa-proinfo>>. Acesso em 15 de set. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). **Documento Final**. Brasília: MEC, 2010 [2010d].

_____, _____. ENADE. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=313>. Acesso em 26 de set de 2011

_____, _____. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). 2011a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____, _____. ProCampo. 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395&Itemid=677>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____, _____. Educação Quilombola. 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396&Itemid=684>. Acesso em 26 de set. de 2011.

_____, _____. Pró-Conselho. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251&Itemid=470>. Acesso em 15 de set. de 2011.

_____, _____. PráDime. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=447&id=219&option=com_content&view=article>. Acesso em 15 de set. de 2011.

_____, _____. Plano de Ações Articuladas (PAR). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=235>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____, _____. 5º Prêmio Professor do Brasil. Sua Experiência vai girar o país. 2011. Disponível em: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/index.php?pagina=inscricao>> Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. _____. Filosofia e sociologia no ensino médio. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12143&option=com_content&task=view>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. _____. Valorização do professor. Propaganda do MEC. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7IBWfC19fIg>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. _____. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=219&Itemid=448>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. _____. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. _____. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251:pro-conselho-apresentacao&catid=158:pro-conselho&Itemid=470>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. _____. Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____._____, Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Plataforma Freire. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal> >. Acesso em: 30 ago. 2010.

_____. _____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 2003. Versão acrescida, 136 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm> . Acesso em: 16 ago. 2010

_____. _____. **FUNDEB**. Brasília: MEC, 2009(©). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=726>. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. _____. **De onde vêm os recursos do FUNDEB?** Brasília: MEC, 2009(©). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=86>. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. _____. **IDEB** – Apresentação. Brasília: MEC, 2009(©). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345> Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa do Livro Didático: funcionamento. 2009 (©). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem009>>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____, _____. Prolind. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12258>. Acesso em: 15 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **IDEB**: resultados e metas. Brasília: INEP, 2010 [URL: 09 abr. 2010]. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>> Acesso em: 27 ago. 2010.

BRASIL. MEC. INEP. *Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Proposta inicial para Análise e Discussão. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2011.

_____. _____. _____. INEP. História do Inep. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>> Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. _____. _____. INEP. Conheça o Inep. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 04 jan. 2011.

_____. _____. _____. INEP. Finalidades e Atribuições. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/institucional/finalidades.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2011.

_____. _____. _____. INEP. Ações Internacionais. Avaliações. PISA. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/oquee.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. _____. _____. INEP. Ações Internacionais. Avaliações. PERCE. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PERCE/oquee.htm>>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. _____. _____. INEP. Ações Internacionais. Avaliações. SERCE. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/SERCE/oquee.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2011

_____. _____. _____. INEP. Ações Internacionais. Estatísticas. OCDE. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/OCDE/oquee.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2011

_____. _____. _____. INEP. Ações Internacionais. Outros Projetos. Fórum Hemisférico.
Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/Forum/oquee.htm>>. Acesso em:
23 abr. 2011

_____. _____. _____. INEP. Ações Internacionais. Outros Projetos. CPLP. Disponível
em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/CPLP/oquee.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2011

_____. _____. _____. INEP. Ações Internacionais. Outros Projetos. RIACES. Disponível
em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/RIACES/oquee.htm>>. Acesso em: 23 abr.
2011.

_____. _____. _____. Estatísticas do Ideb. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/divulga_cao_uf_regiao_18082011.xls>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. _____. _____. O que é o SAEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>.
Acesso em: 24 set. 2011.

_____. _____. _____. Comitê de Governança. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/comite-de-governanca>>. Acesso em: 29 set. 2011.

_____. _____. _____. Estatística dos Professores no Brasil. Brasília: INEP, 2004.

_____. _____. _____. INEP divulga os resultados do IDEB 2009: metas de qualidade
foram cumpridas. Brasília, **Sala de Imprensa INEP**, 1º jul. 2010. [2010b]. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm>. Acesso em 27 de agosto
de 2010

_____. _____. _____. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**.
Brasília: INEP, 2010[URL: 12 jan 2010]. [2010a] Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

_____. _____. _____. **Prova de avaliação internacional será aplicada na última semana de maio.** Brasília: INEP, Sala de Imprensa, 15 maio 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news09_01.htm>. Acesso em: 12 jan.2010.

_____. _____. _____. **Pesquisa Talis.** Nota para o Brasil. Brasília: INEP, Sala de Imprensa, 2009 [2009a]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2009.

_____. _____. _____. **Pesquisa Talis.** Pesquisa com Diretores de Escolas e Professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano. Nota para o Brasil. Brasília: INEP, 2009 [2009b]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009

_____. _____. _____. **Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI). O que é.** Brasília: INEP, [1997?]. Disponível em: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/wei/novo/oquee.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. _____. _____. **Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).** Participação do Brasil. Brasília: INEP, [1997?]a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/wei/novo/participacao_brasil.htm>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. _____. _____. **Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).** Projetos Especiais. Brasília: INEP, [1997?]b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/wei/novo/projetos_especiais.htm> . Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. _____. _____. **Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).** Projetos Especiais. *Teachers for Tomorrow's Schools* (Professores para as Escolas do Amanhã). Brasília: INEP, [1997?]c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/wei/novo/teachers.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. _____. _____. **Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).** Projetos Especiais. Pesquisa do *WEI* sobre Escolas Primárias (WEI-SPS). Brasília: INEP, [1997?]d. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/wei/novo/pesquisa.htm>> Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. _____. _____. **Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).** Projetos Especiais. *Financing Education– Investments and Returns* (Financiamento da Educação – Investimentos e Retornos). Brasília: INEP, [1997?]e. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/wei/novo/financing.htm>> Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. _____. _____. **Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).** Estudos. Brasília: INEP, [1997?]f. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/wei/novo/estudos.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. _____. _____. **Estatísticas dos Professores no Brasil.** Brasília: INEP, out. 2003.

_____. _____. _____. **História da Prova Brasil e do SAEB.** Brasília, DF: INEP, [2005?]. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=14> Acesso em: 26 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **OCDE. Definições.** Brasília: MF, [199-]. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/sain/pcnmulti/ocde_defini.htm> Acesso em: 23 jan. 2010.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167, de 29 de outubro de 2008.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2645108>>. Acesso em: 8 ago. 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 26 set. 2011.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília, 2011a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____. Programa de Consolidação das Licenciaturas. (PRODOCENCIA). 2011b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Brasília: CAPES, [2009?]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 03 nov. 2009.

_____. Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados. **CAPES/Assessoria de Imprensa.** Brasília, 28 maio 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2738-plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

_____. **Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.** Brasília: CAPES, [2007?]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/ctc-eb>. Acesso em: 24 ago. 2010. CTC-EB/CAPES. Alguns apontamentos dos membros do CTC-EB/CAPES (mandato 2008-2010) e indicações para uma nova fase de gestão. Brasília, 2010. Não publicado.

_____. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA.** Brasília: CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 03 nov. 2009.

_____. **Sobre a UAB.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=40>. Acesso em: 18 set. 2008.

_____. **Cursos recomendados e reconhecidos.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

_____. UAB. Sobre a UAB. Como funciona. [2011]. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____.UAB. Sobre a UAB. Histórico. [2011a]. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 26 set. 2011.

IPEA. Gastos com a Política Social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda. Comunicado 75.

PARÁ (Governo do Estado do). Plano de Formação de Professores beneficiará mais de 40 mil docentes no Pará. **Portal de Serviços**. Belém, 25 ago. 2009, Secretaria de Comunicação. Disponível em: <http://www.governodopara.pa.gov.br/noticia_interna.asp?id_ver=49958>. Acesso em: 02 nov. 2009.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem**. Arquivo: Dossiê Ano Lectivo 2007/2008. 18 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt/np3/1789.html>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**ROTEIROS DE ENTEVISTAS****Roteiro de Entrevista com representante da ANFOPE**

Prezado professor (a),

Eu Diana Lemes Ferreira, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”, sob orientação da professora doutora Olgaíses Cabral Maués. Nosso recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Para tanto, em um primeiro momento, fizemos um estudo bibliográfico e documental buscando entender a aproximação e relações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com Política Educacional Brasileira, em especial, com a Política de Formação Docente.

Em um segundo momento, estudamos a legislação educacional a partir da década de 1990 com ênfase nos aspectos que tratam da Formação Docente, no período de 2007 a 2010.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da nossa investigação solicitamos sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como militante e representante da ANFOPE no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises.

Certas de que poderemos contar com sua compreensão e contribuição agradecemos antecipadamente.

Belém, janeiro de 2011.

Profª Dra Olgaíses Cabral Maués
Orientadora

Diana Lemes Ferreira
Doutoranda

Questões:

1) Na década de 1990, após Conferência Mundial de Educação para Todos várias políticas de formação de professores foram implementadas, visando a melhoria do ensino brasileiro. A partir de 1997 OCDE começa a se aproximar do Brasil via participação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos anos 2000 percebe-se maior inserção desta Organização por meio da Pesquisa TALIS (Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) e Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI). Em 2007 o Brasil instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o qual se aproxima dos princípios do PISA bem como estipulou-se a meta de atingir média 6 até 2022 pautando-se em notas e experiências dos países da OCDE. Como a ANFOPE vem percebendo a inserção e relações desta Organização nas Políticas Educacionais Brasileiras?

2) Tendo em vista que hoje no Brasil, a Política de Formação Docente vem sendo conduzida tanto pelo MEC via Secretaria da Educação Básica e, a partir de 2007, a CAPES também se configurou como agência reguladora de tal política via as Diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância, gostaríamos que de saber: Como ANFOPE vê este fato, e se isto tem dificultado os encaminhamentos de tal política?

3) Como tem sido a participação da ANFOPE junto a Secretaria de Educação Básica do MEC e Diretoria da Educação Básica da CAPES?

4) Nossa investigação fez um recorte analítico para o estudo das políticas de formação docente a partir de 2007, em virtude da instituição, neste ano, da CAPES como agência reguladora da Política de Formação Docente, bem como, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Quais foram as ações da ANFOPE neste período frente às políticas de formação implantada no Brasil?

5) Quais os desafios que estão postos na condução da Política de Formação docente?

6) Quais os desafios da ANFOPE na construção e implementação do Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020), em especial no tocante à política de formação docente?

Roteiro de Entrevista com representante do CTC- Educação Básica/CAPES

Prezado professor (a),

Eu Diana Lemes Ferreira, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”, sob orientação da professora doutora Olgaíses Cabral Maués. Nosso recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Para tanto, em um primeiro momento, fizemos um estudo bibliográfico e documental buscando entender a aproximação e relações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com Política Educacional Brasileira, em especial, com a Política de Formação Docente.

Em um segundo momento, estudamos a legislação educacional a partir da década de 1990 com ênfase nos aspectos que tratam da Formação Docente, no período de 2007 a 2010.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da nossa investigação solicitamos sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como militante e representante no CTC – Educação Básica da CAPES no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises.

Certas de que poderemos contar com sua compreensão e contribuição agradecemos antecipadamente.

Belém, fevereiro de 2011.

Profª Dra Olgaíses Cabral Maués
Orientadora

Diana Lemes Ferreira
Doutoranda

Questões:

1) Na década de 1990, após Conferência Mundial de Educação para Todos várias políticas de formação de professores foram implementadas, visando a melhoria do ensino brasileiro. A partir de 1.997 OCDE começa a se aproximar do Brasil via participação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos anos 2.000 percebe-se maior inserção desta Organização por meio da Pesquisa TALIS (Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) e Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI). Em 2007 o Brasil instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o qual foi idealizado nos princípios do PISA bem como estipulou-se a meta de atingir média 6 até 2.022 pautando-se em notas e experiências dos países da OCDE. Como você, enquanto representante do Comitê Científico da CAPES – Educação Básica, percebe a inserção e relações desta Organização nas Políticas Educacionais Brasileiras?

2)Tendo em vista que hoje no Brasil, a Política de Formação Docente vem sendo conduzida tanto pelo MEC via Secretaria da Educação Básica e, a partir de 2007, a CAPES também se configurou como agência reguladora de tal política via as Diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância, gostaríamos de saber: Como o CTC -Educação Básica vê este fato, e se isto tem dificultado os encaminhamentos de tal política?

3) Como tem sido a relação de participação do CTC Educação Básica - CAPES na condução das políticas de formação docente?

4) Nossa investigação fez um recorte analítico para o estudo das políticas de formação docente a partir de 2007, em virtude da instituição, neste ano, da CAPES como agência reguladora da Política de Formação Docente, bem como, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Quais foram as ações do CTC – Educação Básica – da CAPES neste período frente às políticas de formação implantada no Brasil:

5)Quais os desafios que estão postos na condução da Política de Formação docente?

6) Na sua avaliação, quais são os desafios do CTC/CAPES na construção e implementação do Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020), em especial no tocante à política de formação docente?

Roteiro de Entrevista com professor pesquisador da Unicamp

Prezado professor (a),

Eu Diana Lemes Ferreira, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”, sob orientação da professora doutora Olgaíses Cabral Maués. Nosso recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Para tanto, em um primeiro momento, fizemos um estudo bibliográfico e documental buscando entender a aproximação e relações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com Política Educacional Brasileira, em especial, com a Política de Formação Docente.

Em um segundo momento, estudamos a legislação educacional a partir da década de 1990 com ênfase nos aspectos que tratam da Formação Docente, no período de 2007 a 2010.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da nossa investigação solicitamos sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como militante e pesquisador das políticas educacionais e em especial das avaliações da larga escala e da OCDE, no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises.

Certas de que poderemos contar com sua compreensão e contribuição agradecemos antecipadamente.

Belém, fevereiro de 2011.

Profª Dra Olgaíses Cabral Maués
Orientadora

Diana Lemes Ferreira
Doutoranda

Questões:

1) Na década de 1990, após Conferência Mundial de Educação para Todos várias políticas de formação de professores foram implementadas, visando a melhoria do ensino brasileiro. A partir de 1.997 OCDE começa a se aproximar do Brasil via participação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos anos 2.000 percebe-se maior inserção desta Organização por meio da Pesquisa TALIS (Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) e Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI). Em 2007 o Brasil instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o qual foi idealizado nos princípios do PISA bem como estipulou-se a meta de atingir média 6 até 2.022 pautando-se em notas e experiências dos países da OCDE. Como você, o senhor percebe a inserção e relações desta Organização nas Políticas Educacionais Brasileiras?

2)Tendo em vista que hoje no Brasil, a Política de Formação Docente vem sendo conduzida tanto pelo MEC via Secretaria da Educação Básica e, a partir de 2007, a CAPES também se configurou como agência reguladora de tal política via as Diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância, gostaríamos de saber: Como o senhor vê este fato, e se isto tem dificultado os encaminhamentos de tal política?

3) Nossa investigação fez um recorte analítico para o estudo das políticas de formação docente a partir de 2007, em virtude da instituição, neste ano, da CAPES como agência reguladora da Política de Formação Docente, bem como, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Quais foram as políticas educacionais e de formação docente encaminhadas, no Brasil, neste período?

4) Quais os desafios que estão postos na condução da Política de Formação docente?

Roteiro de Entrevista com representante do MEC

Prezado professor (a),

Eu Diana Lemes Ferreira, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”, sob orientação da professora doutora Olgaíses Cabral Maués. Nosso recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Para tanto, em um primeiro momento, fizemos um estudo bibliográfico e documental buscando entender a aproximação e relações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com Política Educacional Brasileira, em especial, com a Política de Formação Docente.

Em um segundo momento, estudamos a legislação educacional a partir da década de 1990 com ênfase nos aspectos que tratam da Formação Docente, no período de 2007 a 2010.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da nossa investigação solicitamos sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como representante da Secretaria da Educação Básica no MEC no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises.

Certas de que poderemos contar com sua compreensão e contribuição agradecemos antecipadamente.

Belém, maio de 2011.

Profª Dra Olgaíses Cabral Maués
Orientadora

Diana Lemes Ferreira
Doutoranda

Questões:

1) Na década de 1990, após Conferência Mundial de Educação para Todos várias políticas de formação de professores foram implementadas, visando a melhoria do ensino brasileiro. A partir de 1997 OCDE começa a se aproximar do Brasil via participação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nos anos 2000 percebe-se maior inserção desta Organização por meio da Pesquisa TALIS (Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) e Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI). Em 2007 o Brasil instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o qual foi se aproxima dos princípios do PISA bem como estipulou-se a meta de atingir média 6 até 2022, pautando-se em notas e experiências dos países da OCDE. Como o MEC vem percebendo a inserção e relações desta Organização nas Políticas Educacionais Brasileiras? Qual o papel do MEC? Qual Secretaria está envolvida na parceria OCDE/MEC?

2) Tendo em vista que hoje no Brasil, a Política de Formação Docente vem sendo conduzida tanto pelo MEC via Secretaria da Educação Básica e, a partir de 2007, a CAPES também se configurou como agência reguladora de tal política via as Diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância, gostaríamos de saber: Como a Secretaria de Educação Básica vê este fato, e se isto tem dificultado os encaminhamentos de tal política?

3) Nossa investigação fez um recorte analítico para o estudo das políticas de formação docente a partir de 2007, em virtude da instituição, neste ano, da CAPES como agência reguladora da Política de Formação Docente, bem como, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Quais as principais ações do MEC neste período frente às políticas de formação implantada no Brasil?

4) Quais os desafios que estão postos na condução da Política de Formação docente?

5) Na sua avaliação, quais os desafios do MEC na construção e implementação do Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020), em especial no tocante à política de formação docente?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor (a),

Eu Diana Lemes Ferreira, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”, sob orientação da professora doutora Olgaíses Cabral Maués. Nosso recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Para tanto, em um primeiro momento, fizemos um estudo bibliográfico e documental buscando entender a aproximação e relações da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com Política Educacional Brasileira, em especial, com a Política de Formação Docente.

Em um segundo momento, estudamos a legislação educacional a partir da década de 1990 com ênfase nos aspectos que tratam da Formação Docente, no período de 2007 a 2010.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da nossa investigação solicitamos sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como representante da _____ no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises.

Certas de que poderemos contar com sua compreensão e contribuição agradecemos antecipadamente.

Profª Dra Olgaíses Cabral Maués
Orientadora

Diana Lemes Ferreira
Doutoranda

AUTORIZAÇÃO

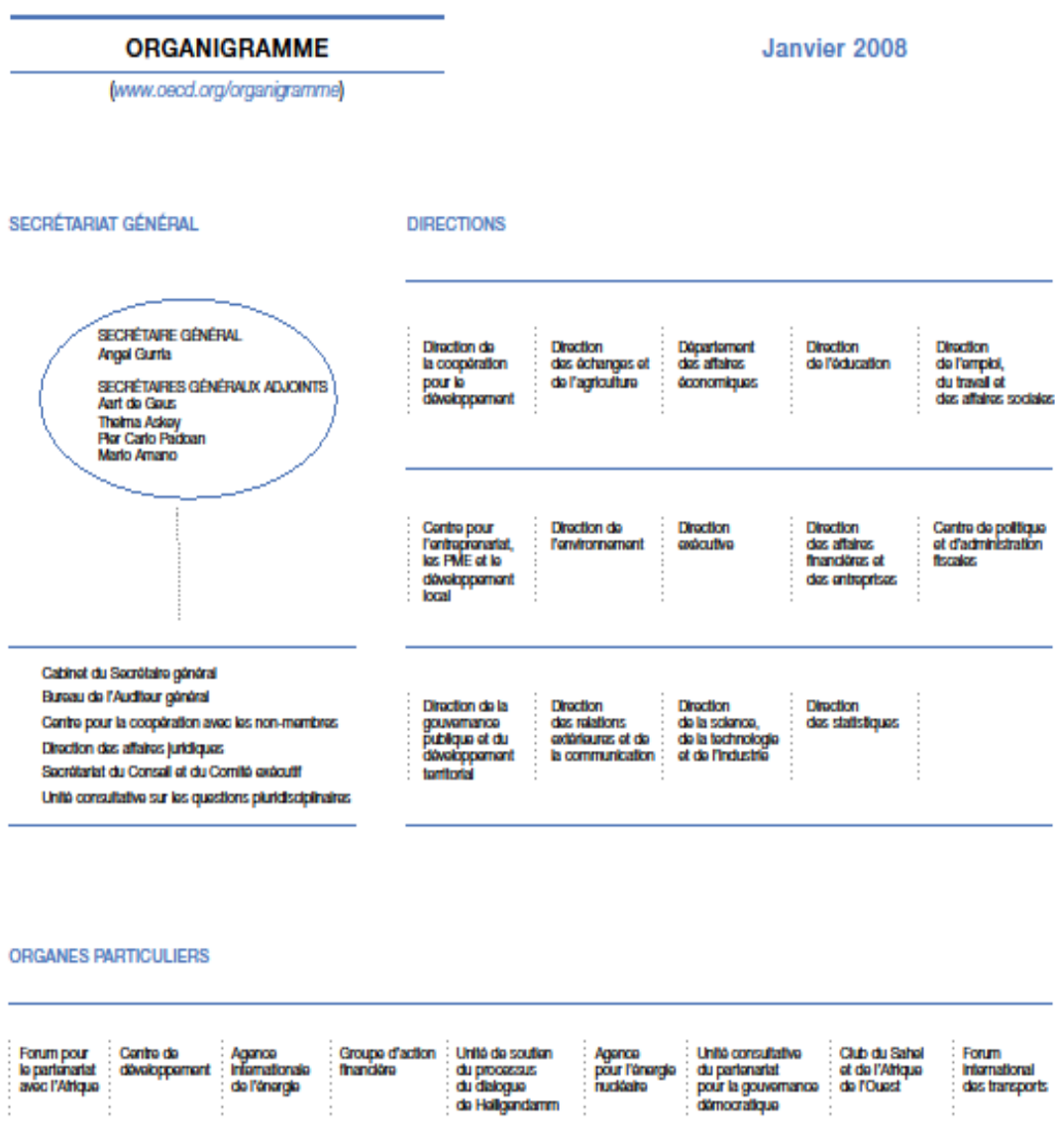
Eu, _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e autorizo a utilização das informações dadas por mim em entrevista realizada em ____ de _____ 2011 pela doutoranda em educação, Diana Lemes Ferreira, do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPA.

_____, ____ de _____ de 2011.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO 1



ANEXO 2

CONVENÇÃO DA OCDE

O Governo da República da Áustria, o Reino da Bélgica, Canadá, o Reino da Dinamarca, a República Francesa, a República Federal de Alemanha, o reino da Grécia, a república da Islândia, Irlanda, a república Italiana, o ducado de Luxemburgo, o Reino da Holanda, o Reino da Noruega, a República Portuguesa, Espanha o Reino da Suécia, a Confederação Suíça, a República da Turquia, o Reino Unido da Grã Bretanha e a Irlanda do norte e os Estados Unidos da America;

Considerando que a força econômica e a prosperidade são essenciais para a realização e objetivo das nações unidas, a preservação da liberdade individual e o aumento da qualidade de vida;

Acreditando que podem estender esses objetivos de forma mais eficaz fortalecendo a tradição de cooperação que existe entre eles;

Reconhecendo que a recuperação econômica e o progresso da Europa para o qual os seus participantes na Organização para a Cooperação Econômica Européia tem feito a maior contribuição e tem aberto novas perspectivas para fortalecer esta tradição e aplicá-la aos novos desafios e objetivos;

Convencidos que mais cooperação será de uma contribuição vital para as relações pacíficas e harmoniosas para os povos de todo o mundo;

Reconhecendo o aumento da interdependência das suas economias;

Determinado pela consulta e cooperação par usar mais efetivamente as suas capacidades e potencialidades com o objetivo de promover o mais elevado crescimento sustentável das suas economias e aumentar esta economia e a qualidade de vida dos seus povos;

Acreditando que economicamente as nações mais desenvolvidas deveriam cooperar dando o melhor das suas habilidades para auxiliar os países cuja a economia estão em processo de desenvolvimento;

Reconhecendo que uma maior expansão do tratado mundial é um dos mais importantes fatores que favorecem o desenvolvimento econômico dos países e a melhoria das relações econômicas internacionais;

Determinados a alcançar tais objetivos de uma forma coerente com suas obrigações em outras organizações internacionais ou instituições em que participam regidos pelos acordos que são partidários;

Tendo entretanto concordado nas seguintes providências para a reconstituição da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico da Europa:

Artigo 1

Os objetivos da Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (chamada “organização”) deve ser promover as políticas deliberadas:

- a) Obter o mais alto nível de crescimento econômico sustentável e empregabilidade e melhorar o padrão de vida dos membros dos países, enquanto mantém a estabilidade econômica, e assim contribuir para o desenvolvimento da economia mundial;
- b) Contribuir para a expansão de uma economia saudável tanto dos países membros quanto dos países que não-membros no processo de desenvolvimento econômico
- c) Contribuir para a expansão do tratado mundial de uma forma multilateral sem base discriminatória e de acordo com as obrigações internacionais

Artigo 2

Na busca desses objetivos os membros concordam que eles o farão tanto individualmente quanto em grupo:

- a) Promover o uso eficiente de suas fontes econômicas;
- b) No campo científico e tecnológico promover o desenvolvimento com os seus recursos, encorajar a pesquisas e promover treinamento vocacional;
- c) Buscar políticas objetivando a aquisição do crescimento econômico e a estabilidade financeira interna e externa, a fim de evitar crescimentos que possam colocar em risco a economia ou outros países;
- d) Buscar esforços para reduzir e extinguir obstáculos para o livre comércio e pagamentos atuais mantendo a liberação dos movimentos de capital;
- e) Contribuir para o desenvolvimento econômico dos países que são membros e dos que não são membros no processo de desenvolvimento econômico, adequando os recursos, particularmente pelo

fluxo dos capitais desses países de acordo com a importância das suas economias e do recebimento das assistências técnicas assegurando as negociações de exportação.

Artigo 3

Com uma visão de alcançar os objetivos estabelecidos no artigo 1 e adequando-se aos princípios no artigo 2, os membros concordam em:

- a) Manter uns aos outros informados e fornecer a organização com as informações necessárias para o êxito dos objetivos a que se propõem;
- b) Desenvolver estudos em comum e participar em projetos previamente acordados;
- c) Trabalhar juntos e tomar ações em conjuntos quando apropriado.

Artigo 4

As partes Contratadas desta convenção podem ser membros desta organização.

Artigo 5

A fim de alcançar esses objetivos, a Organização pode:

- a) Tomar decisões que devem ser obrigatórias para todos os membros;
- b) Fazer recomendações para os membros;
- c) Entrar em acordo com os membros, e não-membros dos estados e organizações internacionais.

Artigo 6

1. A menos que a organização concorde em alguns casos, as decisões devem ser tomadas e as recomendações devem ser feitas por um acordo mútuo de todos os membros.
2. Cada membro deve ter um voto. Se um membro se abster de votar em uma decisão ou recomendação, esta abstenção não invalida a decisão ou recomendação, que deve ser aplicada para os outros membros, mas não para o membro que se absteve de votar;
3. Nenhuma decisão deve ser obrigatória para qualquer membro até que ele esteja em dia com as exigências dos procedimentos constitucionais. Os outros membros podem concordar que as decisões que devem ser aplicadas provisoriamente a eles.

Artigo 7

Um conselho composto por todos os membros deve ser o corpo a partir do qual se originam todas as ações da organização. O conselho pode se encontrar em seções dos ministros ou dos representantes permanentes.

Artigo 8

O conselho deve designar cada ano um presidente, que deve presidir as seções ministeriais, e dois vice-presidentes. O presidente deve ser designado para servir em um tratado adicional.

Artigo 9

O cônsul deve estabelecer um comitê executivo que é requisitado para trabalhar em conjunto com o objetivo de alcançar as propostas da organização.

Artigo 10

1. Um secretário geral deve ser indicado pelo conselho por um período de cinco anos, e deve ser assistido por uma ou mais secretários assistentes também apontadas pelo conselho de recomendação da secretaria geral.
2. O secretário geral deve servir como presidente do conselho nas seções dos representantes permanentes. Ele deve dar assistência ao conselho de várias formas e pode submeter propostas para o conselho ou qualquer outro membro da organização.

Artigo 11

1. O secretário geral pode apresentar-se a equipe quando a organização requisitar de acordo com os regulamentos da organização e aprovada pelo conselho.
2. No que diz respeito ao caráter internacional da organização a secretaria geral, o deputado ou os secretários assistentes e a equipe, não podem receber instruções de nenhum membro do governo ou autoridade que não faça parte da organização.

Artigo 12

Sob esses termos e condições e quando o Conselho determinar a Organização pode:

- a) Enviar correspondências para os estados e organizações não participantes.
- b) Estabelecer e manter relações com os estados e organizações não participantes; e

Artigo 13

A representação da organização das Comunidades Europeias estabelecidas pelos tratados de Paris e Roma de 18 de abril de 1951 e 25 de março de 1957 devem estar definidas num protocolo suplementar número um desta convenção.

Artigo 14

1. Esta convenção deve ser ratificada pelos membros de acordo com as suas demandas constitucionais.
2. Instrumentos de ratificação e tratados aceitos devem ser enviados para o governo da republica francesa, que é designado o governo depositário.
3. Esta convenção deve ser convalidada.
 - a) Antes no dia 30 de setembro de 1961, depois do acordo de aceitação de todos os membros; ou
 - b) No dia 30 de setembro de 1961, se até essa data quinze membros ou mais regulamentaram os documentos de aceitação;
 - c) Depois do dia 30 de setembro de 1961, mas não posteriormente do que dois anos da assinatura dessa convenção, após documentação de aceitação de 15 membros.
4. Qualquer membro que não entregou sua documentação de aceitação quando a convenção começar a funcionar pode tomar parte nas atividades da organização dependendo de algumas condições a serem determinadas pelo acordo entre a organização e alguns membros.

Artigo 15

Quando esta convenção vigorar deve ter efeito para a cooperativa econômica europeia e seus objetivos, órgãos, poderes devem ser como os descritos aqui. O modelo da cooperativa econômica europeia deve continuar na organização mais as recomendações, resoluções e decisões da organização econômica europeia requer aprovação do conselho efetivo.

Artigo 16

O conselho pode decidir convidar qualquer governo preparado para assumir as obrigações dos membros. Estas decisões podem ser unânimes, uma vez que por nenhuma razão particular o conselho pode decidir permitir abstenções, que neste caso não esta padronizado com as previstas no artigo seis, a decisão pode ser aplicada para todos os membros o acesso pode ter validade mediante o deposito do documento de acessibilidade do governo depositário.

Artigo 17

Nenhum contrato tem poderes para, por si só terminar com a aplicabilidade desta convenção uma notificação de doze meses deve ser dada para o governo depositário.

Artigo 18

Os membros principais da organização devem estar em Paris, a menos que o conselho concorde com outro local.

Artigo 19

A capacidade legal da organização e os privilégios, particularidades e imunidades da organização, seus ofícios e representantes dos membros devem estar de acordo com o protocolo número dois dessa convenção.

Artigo 20

1. Cada ano de acordo com as regulamentações financeiras adotadas pelo conselho, o secretário geral deve apresentar para o conselho um orçamento anual para aprovação, bem como, a contabilidade e outras documentações solicitadas pelo conselho
2. Despesas gerais da Organização e previamente acordadas pelo conselho devem estar de acordo com a escala decidida previamente pelo conselho, outras despesas podem ser financiadas nestas bases como o conselho decidir.

Artigo 21

Qualquer instrumento de ratificação aceitação ou acesso ou qualquer outra nota o governo depositário deve notificar para as partes contratadas através do secretario geral da organização.

Os membros envolvidos devem ter as suas assinaturas na convenção.

Realizado em paris no dia 14 de dezembro de 1960 nas línguas inglesa e francesa, ambos os textos estão igualmente autenticados em uma copia única, que devem estar em poder do governo depositário, por quem cópias autenticadas serão enviadas a todos os signatários.

Protocolo suplementar número um para a convenção da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Os signatários das convenções da **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico** concordaram nos seguintes itens:

1. A representação na **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico** da Comunidade Europeia estabelecidas pelos tratados de Paris e Roma de 18 de abril de 1951 e 25 de março de 1957 devem ser determinadas de acordo com a provisão institucional destes tratados.
2. As comissões da Comunidade Econômica Europeia e da Comunidade de Energia Atômica Europeia assim como as mais altas autoridades ? da Comunidades Europeias do Carvão e do Aço devem fazer parte no trabalho da Organização.

Os signatários empossados deverão assinar este protocolo na presença de testemunhas.

Realizado em Paris no dia 14 de dezembro de 1960 nas línguas inglesas e francesas, ambos os textos igualmente autênticos, em uma cópia única, que devem ser enviados para o governo da república francesa que enviará cópias autenticadas para todos os signatários

Protocolo suplementar número dois para convenção da organização para a cooperativa econômica em desenvolvimento

Os signatários da Convenção da **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico** (chamada de “organização”);

Concordam? rão nos seguinte pontos:

A Organização deve ter capacidade legal e seus representantes oficiais, cujos membros devem ser empossados de acordo com as seguintes normas:

- a) No território das partes contratadas para a convenção da cooperativa econômica europeia do dia 16 de abril de 1948. A capacidade legal, os privilégios, as exceções e imunidades devem estar com base no protocolo suplementar número um desta convenção;
- b) No Canadá a capacidade legal, os privilégios, as exceções, e imunidades devem ter um acordo entre o governo do Canadá e a organização
- c) Nos Estados Unidos, a capacidade legal, privilégios exceções e imunidades sob as imunidades organizacionais internacionais de acordo com o ato para ordem executiva número 10.133 de 27 de julho de 1950; e
- d) Em outros lugares a capacidade legal, os privilégios as exceções e imunidades estão regidos sob os acordos entre o governo

As pessoas empossadas empenham assinaturas neste protocolo com respectivas testemunhas.

Realizado em Paris no dia 14 de dezembro de 1960 nas línguas inglesa e francesa, ambos os textos foram igualmente autenticados em uma cópia única, submetida a República do governo Francês que distribui cópias autenticadas a todos o signatários.

Protocolo de revisão de convenção para a Cooperativa Econômica Europeia de 16 de abril de 1948.

O Governo da República da Áustria, o Reino da Bélgica, Canadá, o Reino da Dinamarca, a República Francesa, a República Federal da Alemanha, o Reino da Grécia, a República da Islândia, Irlanda, a República Italiana, o ducado ??? de Luxemburgo, o Reino da Holanda, o Reino da Noruega, a República Portuguesa, Espanha, o Reino da Suécia, a Confederação Suíça, a República da Turquia, o Reino Unido da Grã Bretanha e a Irlanda do Norte e os Estados Unidos da América são as partes contratadas da convenção para a cooperativa econômica de 16 de abril de 1948 (aqui chamada de “convenção”) e os membros da organização da cooperativa econômica europeia desejosos de que os objetivos, órgãos e poderes da organização sejam redefinidos e que o governo do Canadá e dos Estados Unidos da América sejam membros da organização reconstituída, farão acordos versando sobre os seguintes aspectos:

Artigo 1

A convenção deve ser eliminada e como conseqüência, deve ser substituída pela convenção da **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**, que deverá ser assinada na data presente.

Artigo 2

1. Este protocolo deve vigorar quando a convenção para a organização da cooperativa e desenvolvimento vigorar.

2. A convenção deve perder o seu efeito considerando qualquer assinatura deste protocolo, quando a convenção da organização para a cooperativa econômica e desenvolvimento vigorar
Os membros empoçados assinam com as respectivas testemunhas neste protocolo
Realizado em Paris no dia 14 de dezembro de 1960 nas línguas inglesas e francesas, tendo ambos os textos, igualmente sido autenticados em uma cópia única que deve ser depositados com o governo da República Francesa que envia cópias autenticadas para todos os signatários.

ANEXO 3

Convenção sobre o Combate da Corrupção de Funcionários Públicos Estrangeiros em Transações Comerciais Internacionais

Preâmbulo

As Partes,

Considerando que a corrupção é um fenômeno difundido nas Transações Comerciais Internacionais, incluindo o comércio e o investimento, que desperta sérias preocupações morais e políticas, abala a boa governança e o desenvolvimento econômico, e distorce as condições internacionais de competitividade;

Considerando que todos os países compartilham a responsabilidade de combater a corrupção nas Transações Comerciais Internacionais;

Levando em conta a Recomendação Revisada sobre o Combate à Corrupção em Transações Comerciais Internacionais, adotada pelo Conselho da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE), em 23 de maio de 1997, C(97)123/FINAL, que, inter alia, reivindicou medidas efetivas para deter, prevenir e combater a corrupção de funcionários públicos estrangeiros ligados a Transações Comerciais Internacionais, particularmente a imediata criminalização de tais atos de corrupção, de forma efetiva e coordenada, em conformidade com elementos gerais acordados naquela Recomendação e com os princípios jurisdicionais e jurídicos básicos de cada país;

Acolhendo outros desenvolvimentos recentes que promovem o entendimento e a cooperação internacional no combate à corrupção de funcionários públicos, incluindo ações das Nações Unidas, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da Organização Mundial de Comércio, da Organização dos Estados Americanos, do Conselho da Europa e da União Européia;

Acolhendo os esforços de companhias, organizações empresariais e sindicatos, bem como outras organizações não-governamentais, no combate à corrupção;

Reconhecendo o papel dos Governos na prevenção do pedido de propinas de indivíduos e empresas, em Transações Comerciais Internacionais;

Reconhecendo que a obtenção de progresso nessa área requer não apenas esforços em âmbito nacional, mas também na cooperação, monitoramento e acompanhamento multilaterais;

Reconhecendo que a obtenção de equivalência entre as medidas a serem tomadas pelas Partes é o objeto e o propósito essenciais da presente Convenção, o que exige a sua ratificação sem derogações que afetem essa equivalência;

Acordaram o que se segue:

Artigo 1

O Delito de Corrupção de Funcionários Públicos Estrangeiros

1. Cada Parte deverá tomar todas as medidas necessárias ao estabelecimento de que, segundo suas leis, é delito criminal qualquer pessoa intencionalmente oferecer, prometer ou dar qualquer vantagem pecuniária indevida ou de outra natureza, seja diretamente ou por intermediários, a um funcionário público estrangeiro, para esse funcionário ou para terceiros, causando a ação ou a omissão do

funcionário no desempenho de suas funções oficiais, com a finalidade de realizar ou dificultar transações ou obter outra vantagem ilícita na condução de negócios internacionais.

2. Cada Parte deverá tomar todas as medidas necessárias ao estabelecimento de que a cumplicidade, inclusive por incitamento, auxílio ou encorajamento, ou a autorização de ato de corrupção de um funcionário público estrangeiro é um delito criminal. A tentativa e conspiração para subornar um funcionário público estrangeiro serão delitos criminais na mesma medida em que o são a tentativa e conspiração para corrupção de funcionário público daquela Parte.

3. Os delitos prescritos nos parágrafos 1 e 2 acima serão doravante referidos como "corrupção de funcionário público estrangeiro".

4. Para o propósito da presente Convenção:

a) "funcionário público estrangeiro" significa qualquer pessoa responsável por cargo legislativo, administrativo ou jurídico de um país estrangeiro, seja ela nomeada ou eleita; qualquer pessoa que exerça função pública para um país estrangeiro, inclusive para representação ou empresa pública; e qualquer funcionário ou representante de organização pública internacional;

b) "país estrangeiro" inclui todos os níveis e subdivisões de governo, do federal ao municipal;

c) "a ação ou a omissão do funcionário no desempenho de suas funções oficiais" inclui qualquer uso do cargo do funcionário público, seja esse cargo, ou não, da competência legal do funcionário.

Artigo 2

Responsabilidade de Pessoas Jurídicas

Cada Parte deverá tomar todas as medidas necessárias ao estabelecimento das responsabilidades de pessoas jurídicas pela corrupção de funcionário público estrangeiro, de acordo com seus princípios jurídicos.

Artigo 3

Sanções

1. A corrupção de um funcionário público estrangeiro deverá ser punível com penas criminais efetivas, proporcionais e dissuasivas. A extensão das penas deverá ser comparável àquela aplicada à corrupção do próprio funcionário público da Parte e, em caso de pessoas físicas, deverá incluir a privação da liberdade por período suficiente a permitir a efetiva assistência jurídica recíproca e a extradição.

2. Caso a responsabilidade criminal, sob o sistema jurídico da Parte, não se aplique a pessoas jurídicas, a Parte deverá assegurar que as pessoas jurídicas estarão sujeitas a sanções não-criminais efetivas, proporcionais e dissuasivas contra a corrupção de funcionário público estrangeiro, inclusive sanções financeiras.

3. Cada Parte deverá tomar todas as medidas necessárias a garantir que o suborno e o produto da corrupção de um funcionário público estrangeiro, ou o valor dos bens correspondentes a tal produto, estejam sujeitos a retenção e confisco ou que sanções financeiras de efeito equivalente sejam aplicáveis.

4. Cada Parte deverá considerar a imposição de sanções civis ou administrativas adicionais à pessoa sobre a qual recaiam sanções por corrupção de funcionário público estrangeiro.

Artigo 4

Jurisdição

1. Cada Parte deverá tomar todas as medidas necessárias ao estabelecimento de sua jurisdição em relação à corrupção de um funcionário público estrangeiro, quando o delito é cometido integral ou parcialmente em seu território.
2. A Parte que tiver jurisdição para processar seus nacionais por delitos cometidos no exterior deverá tomar todas as medidas necessárias ao estabelecimento de sua jurisdição para fazê-lo em relação à corrupção de um funcionário público estrangeiro, segundo os mesmos princípios.
3. Quando mais de uma Parte tem jurisdição sobre um alegado delito descrito na presente Convenção, as Partes envolvidas deverão, por solicitação de uma delas, deliberar sobre a determinação da jurisdição mais apropriada para a instauração de processo.
4. Cada Parte deverá verificar se a atual fundamentação de sua jurisdição é efetiva em relação ao combate à corrupção de funcionários públicos estrangeiros, caso contrário, deverá tomar medidas corretivas a respeito.

Artigo 5

Execução

A investigação e a abertura de processo por corrupção de um funcionário público estrangeiro estarão sujeitas às regras e princípios aplicáveis de cada Parte. Elas não serão influenciadas por considerações de interesse econômico nacional, pelo efeito potencial sobre as relações com outros Estados ou pela identidade de pessoas físicas ou jurídicas envolvidas.

Artigo 6

Regime de Prescrição

Qualquer regime de prescrição aplicável ao delito de corrupção de um funcionário público estrangeiro deverá permitir um período de tempo adequado para a investigação e abertura de processo sobre o delito.

Artigo 7

Lavagem de Dinheiro

A Parte que tornou o delito de corrupção de seu próprio funcionário público um delito declarado para o propósito da aplicação de sua legislação sobre lavagem de dinheiro deverá fazer o mesmo, nos mesmos termos, em relação à corrupção de um funcionário público estrangeiro, sem considerar o local de ocorrência da corrupção.

Artigo 8

Contabilidade

1. Para o combate efetivo da corrupção de funcionários públicos estrangeiros, cada Parte deverá tomar todas as medidas necessárias, no âmbito de suas leis e regulamentos sobre manutenção de livros e registros contábeis, divulgação de declarações financeiras, e sistemas de contabilidade e auditoria, para proibir o estabelecimento de contas de caixa "dois", a realização de operações de caixa "dois" ou operações inadequadamente explicitadas, o registro de despesas inexistentes, o lançamento de obrigações com explicitação inadequada de seu objeto, bem como o uso de documentos falsos por companhias sujeitas àquelas leis e regulamentos com o propósito de corromper funcionários públicos estrangeiros ou ocultar tal corrupção.

2. Cada Parte deverá prover penas civis, administrativas e criminais efetivas, proporcionais e dissuasivas pelas omissões e falsificações em livros e registros contábeis, contas e declarações financeiras de tais companhias.

Artigo 9

Assistência Jurídica Recíproca

1. Cada Parte deverá, respeitando, tanto quanto possível, suas leis, tratados e acordos relevantes, prestar pronta e efetiva assistência jurídica a uma Parte para o fim de condução de investigações e processos criminais instaurados pela Parte sobre delitos abrangidos pela presente Convenção e para o fim de condução de processos não-criminais contra uma pessoa jurídica instaurados pela Parte e abrangidos por esta Convenção. A Parte solicitada deverá informar a Parte solicitante, sem demora, de quaisquer informações ou documentos adicionais necessários a apoiar o pedido de assistência e, quando solicitado, do estado e do resultado do pedido de assistência.

2. Quando uma Parte condiciona a assistência jurídica recíproca à existência de criminalidade dual, a existência de criminalidade dual será considerada se o delito para o qual a assistência é solicitada for do âmbito da presente Convenção.

3. Uma Parte não deverá se recusar a prestar assistência mútua jurídica em matérias criminais do âmbito da presente Convenção sob a alegação de sigilo bancário.

Artigo 10

Extradição

1. A corrupção de um funcionário público estrangeiro deverá ser considerada um delito passível de extradição, segundo as leis das Partes e os tratados de extradição celebrados entre elas.

2. Se uma Parte, que condiciona a extradição à existência de um tratado sobre a matéria, receber uma solicitação de extradição de outra Parte com a qual não possui tratado de extradição firmado, deverá considerar esta Convenção a base jurídica para a extradição pelo delito de corrupção de um funcionário público estrangeiro.

3. Cada Parte deverá tomar todas as medidas necessárias para assegurar sua capacidade para extraditar ou processar seus nacionais pelo delito de corrupção de um funcionário público estrangeiro. A Parte que recusar um pedido para extraditar uma pessoa por corrupção de um funcionário público estrangeiro, baseada apenas no fato de que a pessoa é seu nacional, deverá submeter o caso à apreciação de suas autoridades competentes para instauração de processo.

4. A extradição por corrupção de funcionário público estrangeiro está sujeita às condições estabelecidas pela lei local e pelos tratados e acordos das Partes sobre a matéria. Quando uma Parte condiciona a extradição à existência de criminalidade dual, essa condição deverá ser considerada satisfeita se o delito pelo qual a extradição é solicitada estiver no âmbito do Artigo 1 da presente Convenção.

Artigo 11

Autoridades Responsáveis

Para os propósitos do Artigo 4, parágrafo 3, sobre deliberações, do Artigo 9, sobre assistência jurídica recíproca, e do Artigo 10, sobre extradição, cada Parte deverá notificar o Secretário-Geral da OCDE da autoridade ou autoridades responsáveis pela formulação e recebimento de solicitações, que servirá de canal de comunicação da Parte nessas matérias sem prejuízo de outros acordos entre as Partes.

Artigo 12

Monitoramento e Acompanhamento

As Partes deverão cooperar na execução de um programa de acompanhamento sistemático para monitorar e promover a integral implementação da presente Convenção. A menos que decidido em contrário por consenso das Partes, essa iniciativa dar-se-á no âmbito do Grupo de Trabalho sobre Corrupção em Transações Comerciais Internacionais da OCDE, de acordo com seu termo de referência, ou no âmbito e de acordo com os termos de referência de qualquer substituto para essa função. As Partes arcarão com os custos do programa, segundo as regras aplicáveis àquele Grupo.

Artigo 13

Assinatura e Acesso

1. Até a entrada em vigor, a presente Convenção estará aberta para assinatura pelos membros da OCDE e por não-membros que hajam sido convidados a tornarem-se participantes plenos do Grupo de Trabalho sobre Corrupção em Transações Comerciais Internacionais.

2. Após a entrada em vigor, essa Convenção estará aberta à acesso de qualquer país não-signatário que seja membro da OCDE ou que se haja tornado um participante pleno do Grupo de Trabalho sobre Corrupção em Transações Comerciais Internacionais ou de qualquer sucessor para suas funções. Para os países não-signatários, a Convenção entrará em vigor no sexagésimo dia seguinte à data de depósito de seu instrumento de acesso.

Artigo 14

Ratificação e Depositário

1. A presente Convenção está sujeita à aceitação, aprovação ou ratificação pelos Signatários, de acordo com suas respectivas leis.

2. Instrumentos de aceitação, aprovação, ratificação ou acesso deverão ser depositados junto ao Secretário-Geral da OCDE, que funcionará como Depositário da presente Convenção.

Artigo 15

Entrada em Vigor

1. A presente Convenção entrará em vigor no sexagésimo dia seguinte à data na qual cinco dos dez países que possuam as maiores cotas de exportação, apresentadas no documento anexo, e que representem juntos pelo menos sessenta por cento do total combinado das exportações desses dez países hajam depositado seus instrumentos de aceitação, aprovação ou ratificação. Para cada Signatário depositante de instrumento após a referida entrada em vigor, a presente Convenção entrará em vigor no sexagésimo dia após o depósito de seu instrumento.

2. Se, após 31 de dezembro de 1998, a Convenção não houver entrado em vigor, em conformidade com o parágrafo 1 acima, qualquer Signatário que tenha depositado seu instrumento de aceitação, aprovação ou ratificação poderá declarar por escrito ao Depositário sua vontade em aceitar a entrada em vigor da Convenção sob o prescrito neste parágrafo 2. Para esse Signatário, a Convenção entrará em vigor no sexagésimo dia posterior à data na qual tais declarações houverem sido depositadas por pelo menos dois Signatários. Para cada Signatário depositante de declaração após a referida entrada em vigor, a Convenção entrará em vigor no sexagésimo dia posterior à data do depósito.

Artigo 16

Emenda

Qualquer Parte poderá propor a emenda da presente Convenção. Uma proposta de emenda será submetida ao Depositário, que deverá comunicá-la às outras Partes pelo menos sessenta dias antes da convocação de um encontro das Partes para deliberação sobre a matéria. Uma emenda adotada por consenso das Partes, ou por outros meios que as Partes determinem por consenso, entrará em vigor

sessenta dias após o depósito de um instrumento de aceitação, aprovação ou ratificação de todas as Partes, ou, de outra forma, como especificado pelas Partes no momento da adoção da emenda.

Artigo 17

Denúncia

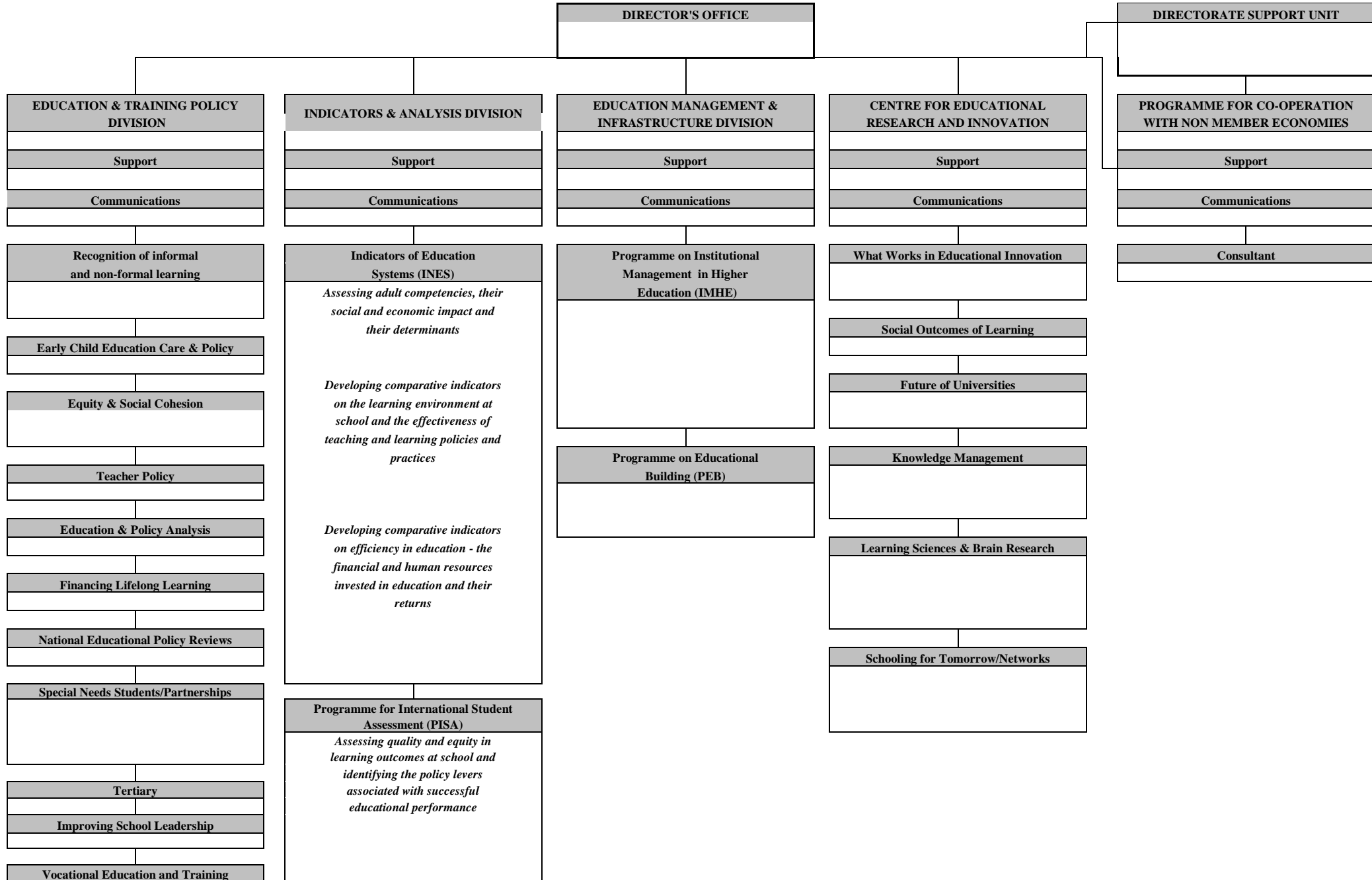
Uma Parte poderá denunciar a presente Convenção, notificando por escrito o Depositário. Essa denúncia efetivar-se-á um ano após a data de recebimento da notificação. Após a denúncia, deverá continuar a existir cooperação entre as Partes e a Parte denunciante com relação às solicitações pendentes de assistência ou extradição formuladas antes da data efetiva da denúncia.

Feito em Paris neste dia dezessete de dezembro de mil novecentos e noventa e sete, nas línguas inglesa e francesa, sendo cada texto igualmente autêntico.

Pela República Federal da Alemanha Pela República da Irlanda
Pela República Argentina Pela República da Islândia
Pela Austrália Pela República Italiana
Pela República da Áustria Pelo Japão
Pelo Reino da Bélgica Pelo Grão-Ducado de Luxemburgo
Pela República Federativa do Brasil Pelos Estados Unidos Mexicanos
Pela República da Bulgária Pelo Reino da Noruega
Pelo Canadá Pela Nova Zelândia
Pela República do Chile Pelo Reino dos Países Baixos
Pela República da Coreia Pela República da Polônia
Pelo Reino da Dinamarca Pela República Portuguesa
Pelo Reino da Espanha Pelo Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte
Pelos Estados Unidos da América Pela República da Eslovênia
Pela República da Finlândia Pelo Reino da Suécia
Pela República da França Pela Confederação Suíça
Pela República Helênica Pela República Tcheca
Pela República da Hungria Pela República da Turquia

Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/ocde/publicacoes/arquivos/textoConvencao.pdf>
Acesso em: 21 jan. 2010

ANEXO 4 - EDUCATION DIRECTORATE



ANEXO 5

Mensagem original**De:** d-lemes <d-lemes@uol.com.br>**Para:** sergio.gotti@mec.gov.br**Assunto:** Entrevista para Doutorado em Educação - UFPA**Enviada:** 18/05/2011 10:25

Prezado Professor,

Sou Diana Lemes Ferreira. Estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Este ano completei 18 anos de trabalho como Professora de Educação Básica.

Estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”. O recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.


Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da investigação, bem como atender um indicativo da minha banca de qualificação de realizar algumas entrevistas, solicito sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como representante da Secretaria da Educação Básica no MEC no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises. Estas questões estão no Roteiro de Entrevista anexo, que poderão ser respondidas e enviadas via email ou, se preferir, podemos agendar uma entrevista em Brasília.

Certa de que poderei contar com sua compreensão e contribuição agradeço antecipadamente.

Diana Lemes Ferreira

(91) 8147 5865

(91) 3232 0278

 Entrevista para Doutorado em Educação - UFPA

De: d-lemes **Para:** sergio.gotti@mec.gov.br **Assunto:** Entrevista para Doutorado em Educação - UFPA**Data:** 18/05/2011 10:25**Roteiro dedoc 28.50 KB**[Baixar todos os anexos](#) [Ver miniaturas](#)

Prezado Professor,

Sou Diana Lemes Ferreira. Estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Este ano completei 18 anos de trabalho como Professora de Educação Básica.

Estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”. O recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da investigação, bem como atender um indicativo da minha banca de qualificação de realizar algumas entrevistas, solicito sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como representante da Secretaria da Educação Básica no MEC no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises. Estas questões estão no Roteiro de Entrevista anexo, que poderão ser respondidas e enviadas via email ou, se preferir, podemos agendar uma entrevista em Brasília.

Certa de que poderei contar com sua compreensão e contribuição agradeço antecipadamente.

Diana Lemes Ferreira
(91) 8147 5865
(91) 3232 0278

Entrevista para Doutorado em Educação - UFPA

Para sergio.gotti@mec.gov.br

De: **Diana Lemes** (dianalemes09@hotmail.com)

Enviada: quarta-feira, 1 de junho de 2011 15:01:45

Para: sergio.gotti@mec.gov.br

Exibição Ativa do Hotmail

1 anexo (28,5 KB)



Roteiro d...doc

[Exibir online](#)

[Baixar](#)(28,5 KB)

[Baixar como zip](#)

Prezado Professor,

Sou Diana Lemes Ferreira. Estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”. O recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da investigação, bem como atender um indicativo da minha banca de qualificação de realizar algumas entrevistas, solicito sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como representante da Secretaria da Educação Básica no MEC no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises. Estas questões estão no Roteiro de Entrevista anexo, que poderão ser respondidas e enviadas via email ou, se preferir, podemos agendar uma entrevista em Brasília.

Certa de que poderei contar com sua compreensão e contribuição agradeço antecipadamente.
Diana Lemes Ferreira

Entrevista para Doutorado em Educação - UFPA

Diana Lemes

Para cesar.oliveira@mec.gov.br, maria.filha@mec.gov.br

De: **Diana Lemes** (dianalemes09@hotmail.com)

Enviada: quinta-feira, 30 de junho de 2011 16:06:06

Para: cesar.oliveira@mec.gov.br; maria.filha@mec.gov.br

Cco:

Exibição Ativa do Hotmail

1 anexo (28,5 KB)



Roteiro d...doc

Exibir online

Baixar(28,5 KB)

Baixar como zip

Prezad@s,

Bom dia!

Descobri o email de vocês por meio do portal do MEC. No ícone atendimento a imprensa - Educação Básica.

Sou Diana Lemes Ferreira. Estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Belém Pará e Professora da Educação Superior do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”. O recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE;

estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da investigação, bem como atender um indicativo da minha banca de qualificação de realizar algumas entrevistas, solicito a colaboração de vocês de mediarem a possibilidade de entrevista com um representante da SEB no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises. Estas questões estão no Roteiro de Entrevista anexo, que poderão ser respondidas e enviadas via email ou, se preferirem, podemos agendar uma entrevista em Brasília.

Ressalto que tentei contato direto com um representante da SEB (o Professor Sergio Gotti conforme email abaixo). Creio que meu mail possa ter ido para um spam e por isto ainda não recebi resposta.

Ficarei muito grata se puderem mediar este contato. Pois só falta esta entrevista (de um representante da SEB/MEC) para finalizar as análises,

Atenciosamente,

Diana Lemes Ferreira
(91) 8147 58 65
(91) 3232 0278

From: dianalemes09@hotmail.com
To: sergio.gotti@mec.gov.br
Subject: Entrevista para Doutorado em Educação – UFPA
Date: Wed, 1 Jun 2011 15:01:45 +0300

Prezado Professor,
Sou Diana Lemes Ferreira. Estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA).
Estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”. O recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da investigação, bem como atender um indicativo da minha banca de qualificação de realizar algumas entrevistas, solicito sua colaboração como profissional envolvido (a) nesta área e, em especial, como representante da Secretaria da Educação Básica no MEC no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises. Estas questões estão no Roteiro de Entrevista anexo, que poderão ser respondidas e enviadas via email ou, se preferir, podemos agendar uma entrevista em Brasília.

Certa de que poderei contar com sua compreensão e contribuição agradeço antecipadamente.

Diana Lemes Ferreira
(91) 8147 5865

(91) 3232 0278

RES: Entrevista para Doutorado em Educação - UFPA

Maria do Socorro Pereira Filha
MariaFilha@mec.gov.br

Para Diana Lemes, Cesar Augusto Pinheiro de Oliveira

De: **Maria do Socorro Pereira Filha** (MariaFilha@mec.gov.br)

Enviada: quinta-feira, 30 de junho de 2011 20:07:49

Para: Diana Lemes (dianalemes09@hotmail.com)

Cc: Cesar Augusto Pinheiro de Oliveira (CesarOliveira@mec.gov.br)

Olá Diana,

Recebemos sua solicitação e aguardamos definição do(a) entrevistado(a) para agendarmos. Você informa que tem pouco tempo, mas precisamos saber seu último prazo para melhor encaminhamento. Atenciosamente,

Maria Filha

Assessoria de Imprensa

Secretaria de Educação Básica

Ministério da Educação

61 2022 8321

FW: RES: Entrevista para Doutorado em Educação - UFPA

Diana Lemes

dianalemes09@hotmail.com

Para mariafilha@mec.gov.br

De: **Diana Lemes** (dianalemes09@hotmail.com)

Enviada: terça-feira, 19 de julho de 2011 14:49:13

Para: mariafilha@mec.gov.br

Exibição Ativa do Hotmail

1 anexo (28,5 KB)



Roteiro d...doc

[Exibir online](#)

[Baixar](#)(28,5 KB)

Baixar como zip

Prezada Maria,

Gostaria de saber se é possível obter a entrevista até início de agosto.

Como disse anteriormente pode ser via email.

obrigada.

Diana Lemes Ferreira

(91) 8147 5865

(91) 3232 027

FW: RES: Entrevista para Doutoramento em Educação - UFPA

Para cesar.oliveira@mec.gov.br

De: **Diana Lemes** (dianalemes09@hotmail.com)

Enviada: terça-feira, 19 de julho de 2011 15:07:38

Para: cesar.oliveira@mec.gov.br

Exibição Ativa do Hotmail

1 anexo (28,5 KB)



Roteiro d...doc

[Exibir online](#)

[Baixar](#)(28,5 KB)

Baixar como zip

Prezado César,

Como a Maria Filha está de férias gostaria de saber se podés dar encaminhamento na entrevista que preciso para meu doutoramento em Educação.

Abaixo segue os emails anteriores em que a Maria iniciou a viabilidade da mesma.

Att

Diana Lemes Ferreira

FW: RES: Entrevista para Doutoramento em Educação - UFPA

Para maria.filha@mec.gov.br, mariafilha@mec.gov.br

De: **Diana Lemes** (dianalemes09@hotmail.com)

Enviada: segunda-feira, 15 de agosto de 2011 19:45:18

Para: maria.filha@mec.gov.br

Cc: mariafilha@mec.gov.br

Exibição Ativa do Hotmail

2 anexos (total de 57,0 KB)



Roteiro d...doc

[Exibir online](#)

[Baixar](#)(28,5 KB)



Roteiro d...doc

[Exibir online](#)

[Baixar](#)(28,5 KB)

Baixar tudo como zip

Olá Maria,

Continuo no aguardo sobre a entrevista para doutoramento com um representante da SEB/MEC. Preciso de uma posição sua esta semana (negativa ou afirmativa).

Atenciosamente,

Diana Lemes Ferreira

Entrevista para Doutoramento em Educação - UFPA

Para marcelosoares@ufu.br, marcelospsilva@hotmail.com

De: **Diana Lemes** (dianalemes09@hotmail.com)

Enviada: quinta-feira, 30 de junho de 2011 17:08:01

Para: marcelosoares@ufu.br; marcelospsilva@hotmail.com

Exibição Ativa do Hotmail

1 anexo (30,0 KB)



Roteiro d...doc

Exibir online

Baixar(30,0 KB)

Baixar como zip

Prezado Professor Marcelo,

Conseguí seu endereço eletrônico na página da UFU. Sou Diana Lemes Ferreira. Estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Belém Pará e Professora da Educação Superior do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática “Política de Formação Docente Brasileira”. O recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2007 a 2010. O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira para a Educação Básica, no período de 2007 a 2010, e suas relações com as políticas da OCDE. De modo mais *específico*, buscou-se: analisar a política de formação docente da OCDE; estudar a legislação educacional brasileira relacionada à política de formação docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais da OCDE e a legislação educacional que regula a política de formação docente. Tendo em vista a continuidade e aprofundamento da investigação, bem como atender um indicativo da minha banca de qualificação de realizar algumas entrevistas, solicito sua colaboração como pesquisador envolvido nesta área e, em especial, como um profissional que atuou na Secretaria da Educação Básica do MEC no sentido de dialogar conosco e responder algumas questões que subsidiarão nossas análises. Estas questões estão no Roteiro de Entrevista anexo, que poderão ser respondidas e enviadas via email. Certa de que poderei contar com sua compreensão e contribuição agradeço antecipadamente.

Diana Lemes Ferreira

(91) 8147 5865

(91) 3232 0278