

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:
desafios e demandas contemporâneas para a formação docente*

THE EDUCATIONAL POLITICS IN BRAZIL:
challenges and demands contemporaries for the teaching formation

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN BRASIL:
desafíos contemporáneos y la demanda de enseñanza de cíncl

*Bergson Pereira Utta
Raffaella Andressa dos Santos Araújo
Robson Ruitter Mendonça Santos*

Resumo: Este artigo aborda a temática relativa às políticas educacionais brasileiras, apresentando reflexões e análises a respeito dos desafios e demandas contemporâneas para a formação docente implantadas nas últimas décadas. A formação de professores tem sido alvo de medidas educacionais implementadas por organismos internacionais de financiamento que concebem a educação como elemento primordial dentre as políticas para o enfrentamento da concorrência em uma economia globalizada. Assim, como ponto de partida, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de forma a analisar quais as principais implicações que as atuais políticas educacionais trouxeram para a formação docente.

Palavras-chave: Estado. Políticas Educacionais. Trabalho. Formação Docente.

Abstract: This article discusses the issue on the Brazilian educational policies, with reflections and analysis about the contemporary demands and challenges for teacher training implemented in recent decades. Teacher education has been subjected to educational measures implemented by international financial institutions that conceive education as a major element among the policies to face the competition in a globalized economy. So, as a starting point, a literature search was done in order to analyze what are the main implications that current education policies have brought to the teacher training.

Keywords: State. Educational Policies. Work. Teacher Education.

Resumen: Este artículo aborda el tema en las políticas educativas de Brasil, con reflexiones y análisis sobre las exigencias actuales y retos para la formación del profesorado a cabo en las últimas décadas. La formación del profesorado ha sido objeto de medidas educativas aplicadas por las instituciones financieras internacionales que conciben la educación como un elemento importante entre las políticas para enfrentar la competencia en una economía globalizada. Por lo tanto, como punto de partida, hemos optado por una búsqueda en la literatura con el fin de analizar cuáles son las principales consecuencias que las políticas actuales de educación han llevado a la formación del profesorado.

Palabras clave: Del Estado. Política educativa. Trabajo. Formación del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho exigiu fazer recortes sem perder o rigor, necessário na produção acadêmica. Reconhecendo que, especialmente, a partir do início desta década, houve reformas educacionais com relação à formação de professores no país, tomamos por base as prescrições legais como marco adequado para analisar os desafios e demandas contemporâneas para a formação docente, com vistas a perceber como as políticas educacionais no Brasil, a partir desses documentos oficiais, provocaram impactos significativos para o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, discussões vêm sendo realizadas desde a Conferência Mundial de Educação à qual serviu de referência para as reformas educacionais no Brasil e que serão analisadas neste artigo, como o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Professores (FUNDEF), reflexos fundamentais da ingerência das agências internacionais e o direcionamento destas políticas.

Seguindo essa linha de pensamento, acreditamos que não existe uma única concepção

* Artigo recebido em junho 2010
Aprovado em outubro 2010

de professor e de formação que lhe é oferecida, sendo que esta irá depender do projeto de sociedade e de educação ao qual tal formação esteja vinculada. Será a partir das relações sociais e dos estigmas do mundo do trabalho definidos historicamente, a partir da correlação de forças vigentes, que implicarão para as atuais exigências para a formação de professores.

Sendo assim, será em cada formação social concreta que se desenvolverão os projetos para a educação, que corresponderão às mais variadas concepções de professor, quer para atender às demandas da classe dominante, quer como essência constante de uma proposta contra-hegemônica de sociedade que visa reverter as relações sociais capitalistas e, mais precisamente, os projetos pedagógicos existentes.

Nesse sentido, a abordagem metodológica traçada no presente texto é constituída de uma pesquisa bibliográfica, por meio da consulta direta aos referenciais apontados, assim como o uso de textos complementares, situados dentro da perspectiva teórica dos autores consultados. A fim de elucidar o tratamento analítico do tema em destaque, avaliaremos como as políticas educacionais e de formação dos educadores brasileiros se colocaram perante a realidade imposta pela globalização, ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro promoveu as adequações necessárias para a implantação das ideologias neoliberais³, no contexto educacional. O processo formativo dos profissionais da educação também será visto dentro dessa mesma dinâmica, já que estes também foram englobados no conjunto dessas reformas, principalmente quando se referem ao seu processo de formação, exigindo uma "evolução" e abandonando as "deficiências do passado".

Com esse movimento tencionamos contribuir, ainda que superficialmente, para uma discussão acerca da formação docente e das políticas educacionais, bem como socializar as perspectivas teóricas com as quais temos dialogado, a fim de contribuir também com o fazer pesquisa.

2 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Desde os anos 1970, a sociedade brasileira está sinalizada pela existência e cotejo de dois projetos essenciais de sociedade e de educação, denominados por Coutinho (2000) de projeto liberal-corporativo e projeto democrático de massas.

Sob o projeto liberal-corporativo vemos as marcas do neoliberalismo, focado na revisão do papel do Estado no campo social, reduzindo sua abrangência e direcionando suas ações nos setores mais pobres da sociedade. Este configura-se em defesa da auto-organização da sociedade, de interesses corporativos, particulares, setoriais e solidários, o que contribui para uma sociedade civil apolítica. Assim, Coutinho (2000) discute o fomento da apatia política como meio de minimizar as demandas que poderiam colocar em risco as políticas de ajuste, o incentivo à organização da sociedade civil – dirigida para a defesa de interesses puramente corporativos, setoriais ou privatistas – que exprime a:

[...] tentativa teórico-prática de despolitizar a sociedade civil, transformando-a num suposto terceiro setor, o qual, situado para além do Estado e do mercado, seria regido por uma lógica pretensamente solidarista e filantrópica; de resto, uma vez constituído tal setor, o Estado deveria transferir para o mesmo suas responsabilidades na gestão e implementação dos direitos e das políticas sociais. (COUTINHO, 2000, p. 98).

Em contrapartida, o projeto democrático de massas vem defendendo em sua amplitude, novas relações sociais marcadas pelo acesso universal aos direitos comum a todos e pela difusão de movimentos sociais de base, um sindicalismo combativo e politizado e a existência de partidos políticos estruturados e socialmente mais homogêneos. Este projeto de sociedade tem como premissa, na perspectiva de Coutinho (2000, p. 100) "[...] elevar a política, [...] e passar da 'pequena política', proposta pelo neoliberalismo, para a 'grande política'."

São esses projetos que, prioritariamente, vêm se consolidando e conquistando a hegemonia no cenário político brasileiro. A própria Constituição de 1988 e a tramitação da LDBEN, com sua regulamentação, situam-se no corpo desta disputa.

Cada um desses projetos de sociedade tem concepções distintas de educação, de escola e de sua função social. São essas concepções que se materializam nos aparelhos e práticas do Estado, bem como na sociedade civil, sendo implementadas em harmonia com a correlação das forças sociais existentes em cada período histórico.

A sociedade capitalista objetiva, com a educação da classe operária, capacitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, reforçando um modelo que apenas se adequa às necessidades de acumulação do capital, com a apropriação de conhecimentos e habilidades que permitam, apenas, uma melhor compreensão da realidade social e da produção, rea-

firmando os interesses econômicos, políticos, culturais e educacionais da classe que vive do trabalho. Neste bojo, os próprios profissionais que atuam na educação são entendidos como trabalhadores inseridos na produção capitalista. Dessa forma, esse processo de educação constituir-se-á num campo de disputa hegemônica, reforçando, ou não, os interesses das diferentes classes sociais, de suas concepções de educação, da organização, da estrutura, dos processos e dos conteúdos educativos difundidos.

A esse respeito Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 96) afirmam:

A reforma do sistema educacional [...] é vista como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Encontramos [...] inúmeras e várias das reformas em andamento que procuram ajustar os sistemas de ensino dos diversos países aos novos paradigmas que têm como objetivo o aumento da produtividade como forma de aumentar a competitividade do mundo globalizado.

Com base no ideário liberal¹, toda ação passa a se justificar na base econômica, introduzindo a tese que vai se cristalizar como continuação da ação do Estado liberal, em que, de acordo com Behring (1997, p. 56) “[...] cada indivíduo agindo em seu próprio interesse econômico, quando atuando junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo”. Dessa forma, o mercado livre asseguraria o bem-estar através da regulação das relações econômicas e sociais.

As relações de produção, na sua totalidade, formam aquilo a que se dá o nome de relações sociais, a sociedade, e, na verdade, uma sociedade num determinado estágio de desenvolvimento histórico, uma sociedade com caráter próprio diferenciado. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa são conjuntos de relações de produção desse tipo, e cada uma delas caracteriza, ao mesmo tempo, um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade. (MARX, 2006, p. 47).

Toda formação social revela um modo de cultura dominante, cujo processo de produção coloca em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas. Para Althusser (1980), não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção, ou seja, a reprodução dos meios de produção.

Nesse entendimento, o modo de produção atual é aquele que se baseia na economia do país, constituído pelo objeto sobre o qual se trabalha e por todos os meios de trabalho necessários à produção (instrumentos ou ferramentas, máquinas, oficinas, fábricas etc.).

Dessa forma, a relação social do trabalho se reduz a mercadoria produzida; transforma-se em relação entre coisas. Nessa compreen-

são, Braverman (1981) cita o trabalho como uma atividade que altera o sentido dos materiais da natureza para melhorar sua utilidade, de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades.

Segundo Saviani (1992), o trabalho pode ser dividido entre produção de bens materiais e não materiais. Desse modo, a educação é considerada como trabalho não material por estar relacionada à produção do saber, isto é, à produção de idéias, conceitos, valores, habilidades, atitudes, englobando natureza e cultura, em um conjunto de produção humana. Este trabalho é ampliado no modo de produção capitalista, por exigir do trabalhador um conhecimento necessário à produção. Assim, a educação, inserida nesse processo de produção do capital, expande-se conjuntamente de forma relevante, na medida em que esse processo do trabalho torna-se mais complexo. A educação para Mészáros (2008, p. 15) aparece nesse contexto como mercadoria a serviço da economia capitalista, “[...] uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”.

Diante das transformações ocorridas nos processos produtivos e nas relações sociais, o sistema capitalista determina para o trabalhador uma educação que possibilite a formação de uma nova sociabilidade. É nesse âmago, que a escola emerge com uma proposta que visa uma formação centrada na articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com enfoque em habilidades cognitivas e sócio-afetivas. Desponta também um novo contorno para a formação de professores, sendo este um intelectual que se adequa à conformação das classes à nova cultura social capitalista em seu estágio de acumulação flexível, sendo responsável por sua veiculação.

A crise educacional brasileira tem se expressado ao longo de décadas, sobretudo pelo sentimento geral de frustração em relação às expectativas não realizadas e promessas não cumpridas de desenvolvimento e progresso da sociedade, comprometendo seu caráter operacional.

O ideário hegemônico preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano na medida em que articula educação e empregabilidade, em que prevalece o paradigma de produção capitalista expressos na polivalência e flexibilidade profissional, trazendo determinações do mundo do trabalho e da educação, sendo que tais ideias serão acentuadas quando se iniciar o processo de reestruturação da educação brasileira onde a

LDBEN e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) corroboraram com esta ideologia.

A educação ganha ênfase, nesta teoria, não só por ser um componente importante no desenvolvimento de um país, mas, também, por ser uma das formas mais duráveis de capital reproduzível, ou seja, os conhecimentos adquiridos no período da escolarização se constituem em uma forma de capital de vida relativamente longa. Nesse sentido, a educação se torna elemento primordial dentre as políticas e estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural para o enfrentamento da concorrência em uma economia globalizada.

Em função da globalização, os Estados nacionais reorganizaram-se, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho, fazendo uma transição do modo de governança, passando de uma administração burocrática para uma gestão empresarial. Conforme afirma Maués (2008, p. 1), "[...] essa mudança foi justificada como uma forma de agilizar os serviços prestados por esse ente, que estava, segundo a ótica dos reformadores, pesado, burocratizado, o que o tornava pouco ágil e eficiente".

Partindo dessa análise, Chesnais (1996 apud CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 69) acredita que:

[...] nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Por isso, a questão da formação profissional e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais.

O processo de mundialização implica em uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação, passando a operar em termos de um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulação política e social bem distinto, denominado por Braverman (1981) de acumulação flexível. Apoiada na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, a acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional. É a partir dessa lógica que a educação vai se reestruturar, em todos os níveis.

Segundo Maués (2003) é nesse contexto de globalização e neoliberalismo, que vai ocorrer uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação,

objetivando adequá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Logo, as reformas educativas em desenvolvimento são partes integrantes do projeto neoliberal que coloca como tema central a necessidade de refuncionalizar o Estado, situando-o no âmbito de um movimento que inclui a liberalização, a privatização e a desregulação.

3 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE:

desafios e demandas contemporâneas

As políticas educacionais brasileiras têm colocado destaque na Gestão, Equidade, Qualidade, no Financiamento e no Aperfeiçoamento Docente. Maués (2003) afirma que o desenvolvimento dessas políticas tem como objetivos a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente.

A partir dessa lógica, observa-se que já nos anos de 1990, toda política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia, momento em que as agências de abrangência mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)², colocam-se como regentes do sistema educacional nacional, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional, entre as quais evidencia-se a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. As questões referentes à política de formação do profissional da educação também sofrerão com tais imposições, fato que colocou em xeque todo um processo histórico de lutas das categorias profissionais, que atuam na educação em nosso país.

Diante desse quadro, Brzezinski (1997) nos mostra que existem jogos de interações nas sociedades modernas que são refletidas em dois mundos bem definidos. O mundo do sistema (oficial) que é aquele relacionado ao capital, com aporte nos princípios e políticas neoliberais do governo federal e o mundo vivido (real), construído na luta dos educadores para modificar as práticas autoritárias brasileiras de formar profissionais da educação.

O movimento dos educadores e as entidades científicas são exemplos concretos desse cenário que, com suas contribuições particulares, expressam expectativas e apreensões com a atual política educacional, através de encontros, seminários, reuniões e publicações em periódicos. Apesar desse contexto de lutas dos educadores brasileiros, principalmente por intermédio de inúmeras instituições e associações de classes, como é o exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o que se verificou nas últimas décadas foi o sistemático ataque por parte do Ministério da Educação, porta voz destas mesmas agências internacionais, à profissão dos educadores que cada vez mais se vê enfraquecida diante do amplo processo de reformas por que passou o estado nacional brasileiro em seu processo de adequação às políticas neoliberais, notadamente a partir dos anos de 1990. Tais reformas sempre entraram em conflito com os movimentos sociais que defendem uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, fora da lógica imposta pelo mercado globalizado. Sobre essas reformas, Gandini e Riscal (2002, p. 39-40) destacam que estas

[...] incidiram sobre a administração do aparelho governamental, solucionando questões de política fiscal, tributação, ociosidade dos serviços públicos e entraves burocráticos, são compreendidas como reformas do Estado. Os projetos dali provenientes deveriam atender às exigências das agências reguladoras internacionais e às demandas das organizações sociais. Passou-se a conceber o atendimento a essas demandas como pertencentes à esfera pública, agora compreendida própria ao âmbito do governo, o qual deveria ser reestruturado. Essas reformas, uma vez concebidas como reestruturação e adequação do desempenho dos serviços governamentais, apontam para a potencialização do desempenho da máquina burocrática e a modernização do aparelho do estado, utilizando, como uma de suas estratégias prioritárias, a transferência de serviços para um setor definido simplesmente como público, não estatal.

Como ação inicial do Governo Federal, buscando atender às metas estabelecidas na conferência mundial, já no ano de 1993 foi firmado o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação que buscava integrar um conjunto de ações que levariam ao avançamento da educação no Brasil, acometendo suas principais deficiências. Como resultado primordial do documento foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), um planejamento pelo qual se orientava a educação por um período de uma década.

Percebemos esse plano como uma estratégia, que se concentra na participação dos setores diretamente envolvidos na educação do país, que na conferência tiveram apenas papel de coadjuvantes, e que sem forças para reagir às pressões políticas, acabaram referendando a

proposta contida no Pacto, que em suas premissas iniciais já demonstrava a sua real concepção.

O pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação é um ponto basilar no Plano Decenal de Educação Para Todos. Tem por objetivo estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica. (BRASIL, 1994, p. 4, grifo nosso).

Fica evidente a questão mercadológica descrita acima no que tange à ação docente, usando termos como profissionalização e qualidade, mostrando sua real face e as quais instituições estas propostas verdadeiramente pertencem – (UNESCO e BM) agências financiadoras da educação na América Latina e que por isso passam a orientar nestes países um modelo educacional voltado para a lógica de mercado globalizado.

Destaca-se como aspecto desafiador do referido Pacto a proposta de formação em nível superior de todos os professores que atuavam na educação básica no território nacional. Foi estabelecido o ano de 2007 como o limite para que tal intento fosse alcançado, porém o que se viu ao longo desse período foi a incompetência do Estado via Ministério da Educação, que não foram capazes de cumprir com suas próprias metas pré-estabelecidas, para com o processo de formação dos educadores brasileiros, constantemente desvalorizados, tanto em relação à política de formação continuada como em relação à política salarial para eles oferecidas.

Vale destacar que já nos encontrando no início de 2010, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o desafio referente à formação de todos os professores brasileiros em nível superior ainda não foi concretizado, mesmo que para tanto, o Ministério da Educação tenha se valido de diversas formas e modalidade formativas - fica mais uma vez atestado a fragilidade do estado brasileiro em relação ao cumprimento de suas metas.

Em meio a esse conjunto de reformas internas, inerentes à estrutura política brasileira, é possível destacar a própria aprovação da LDBEN nº 9394/96, com sua unidade de medidas inerentes a esta mesma lei, vista pelos governistas como modernas, atendendo claramente às determinações maiores das agências internacionais fomentadoras da educação para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e da maioria na América Latina e Caribe, atualmente sobre a tutela da CEPAL.

Aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso, momento em que se verificou a implementação do processo reformista do

Estado, coloca-se em prática o processo de privatização das empresas estatais, sendo esta mesma ideologia privatista imposta para a questão educacional e corroborada pela aprovação da LDBEN nº 9394/96. Essa lei atendeu aos setores conservadores da sociedade brasileira ao mesmo tempo em que abriu espaço para se atingir as metas estabelecidas pelos órgãos internacionais para o Brasil, enquanto signatário da conferência mundial de educação para todos.

Foi nesse contexto, emoldurado pelas ações do mundo do sistema em contraposição ao mundo vivido dos educadores brasileiros, que a LDB foi sancionada, lei que vem suscitando as mais diferentes interpretações consoante princípios, ideologias e ideários pedagógicos de quem a examina. [...] A questão é saber exatamente a que preço se fará o desenvolvimento da educação nacional, que historicamente se pauta pela exclusão de diversos segmentos sociais, privilegiando o atendimento de quem já é incluído no sistema capitalista. (BRZEZINSKI, 1997, p. 150-151).

Em seu artigo 13, essa lei destaca as responsabilidades colocadas para os professores, de forma a desviar do aparelho do estado, os sucessos e os insucessos da educação no Brasil. Uma minuciosa análise desse artigo da LDBEN nos dá uma verdadeira noção de como tal lei transfere responsabilidades. Aqui destacamos:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

O que percebemos nas entrelinhas desse artigo é a transferência de responsabilidades, que com a promulgação da lei, deixa de ser unicamente do Estado, o qual verdadeiramente deveria garantir o direito do cidadão ao acesso à educação para a sociedade, passa a distribuir pelos conjuntos sociais que a compõe, destacando dentre estes os profissionais da educação, como é caso dos professores.

Outros retrocessos podem ser facilmente observados no mundo dos sistemas ao analisarmos a atual LDBEN. Como um dos aspectos incoerentes podemos destacar a indefinição da identidade do profissional da educação, permeada por uma concepção fragmentada, esfacelada em várias partes nos diplomas legais e que, embora estabeleçam exigências de formação de todos os docentes da educação

básica em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, admitem, também, em caráter temporário, que o preparo dos profissionais para atuarem na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental possa ser em nível médio, na modalidade normal, e que haja uma preparação emergencial para cada etapa da educação básica.

Nesse mesmo ritmo de reformas foram concebidos os PCNs, que passaram a orientar o cotidiano da educação básica no Brasil. Vemos esse documento como outro instrumento de imposição do Ministério da Educação para com o sistema educativo, vale lembrar que pouco ecoaram as reivindicações da sociedade civil organizada que, minimamente, participou de seu processo de elaboração. Os PCNs se constituíram em mais um elemento de imposição das concepções neoliberais para a educação brasileira. Nesse sentido, convém destacar sua afinidade ao relatório Jacques Delors (Paris, 20 de julho de 1995) no tocante à adoção dos quatro pilares por ele proposto para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.

A LDBEN nº 9394/96 e os PCNs, organizaram-se como verdadeiros suportes para a justificação das próprias reformas do Estado e da educação no Brasil sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. Debatendo sobre esta temática Cardoso (2007, p. 117) destaca que:

Nesse sentido, as reformas educacionais indicadas pelo Banco Mundial postulavam a necessidade do redirecionamento dos eixos das agendas das políticas educacionais, de modo a que elas atendessem às novas demandas do mundo do trabalho e enfatizavam que os sistemas de ensino deveriam sofrer ajustes. Para tanto, ressaltava a importância da análise econômica para a formulação das propostas educativas.

Outra importante ferramenta de apoio ao desenvolvimento da educação brasileira, na ótica do Governo Federal e que poderia verdadeiramente gerar significativas alterações nos processos de formação dos professores brasileiros, concretizou-se com a criação do FUNDEF, depois denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Por este instrumento se redirecionava toda a política de distribuição de recursos destinados a educação brasileira, ao mesmo tempo em que se articulava o processo de descentralização já em curso no sistema educativo, transferindo para os Estados e Municípios as responsabilidades e gastos com a educação básica.

São questionáveis as afirmativas referentes à ação do FUNDEF e o processo de valorização da

carreira do magistério, levantando-nos aspectos importantes que merecem reflexões. Analisando esse mecanismo, Davies (2001, p. 29) afirma que:

O governo federal tem apresentado o Fundef como a tábua de salvação do magistério, que teria sua remuneração melhorada por conta dele. Se pensarmos no magistério como um todo, a alegação oficial não procede por várias razões. Uma é que, como o Fundef não traz novos recursos para a educação, mas apenas redistribui, entre o Estado e seus Municípios, uma parte dos recursos já existentes (15% de alguns impostos), ele não possibilita uma valorização dos docentes.

Nessa mesma ótica, Davies (2001) destaca a atuação cada vez maior dos Estados e Municípios brasileiros em substituição ao Governo Federal; em relação à aplicação do FUNDEF, ele denuncia as flagrantes falhas na política de valorização dos profissionais do magistério, apontando as fragilidades cruciais no projeto do Fundo, questionando verdadeiramente sua ação melhoradora das condições de trabalho, formação e carreira dos profissionais do magistério.

A fragilidade do Fundef para a valorização dos docentes do magistério está no fato de que ele está para durar até 2006. Ora, uma valorização séria precisa ser permanente e não pode durar tão pouco tempo, o que permite supor que tenha finalidade mais de propaganda do que de realização de um trabalho sério em educação, que requer um planejamento e ação de longo prazo, e não apenas por um ou dois mandatos de governo (DAVIES, 2001, p. 38).

É dentro deste cenário de reformas e ataques que se encontram atualmente os profissionais da educação em nosso país, entregues a um conjunto de situações que fazem do ato de educar o projeto cada vez mais desafiador, haja vista as reais condições de trabalho, formação e carreira a que estão submetidos. O FUNDEF hoje substituído pelo Fundeb, o novo baluarte da propaganda governamental, não foi capaz de garantir dias melhores para os profissionais de magistério, porém não se pode negar que visíveis, porém tímidas mudanças, vem ocorrendo no conjunto da política educacional brasileira, bastando apenas estas serem duradoras e bem planejadas e não objeto de projetos políticos dos grupos ou partidos que ora o outra estejam no comando dos destinos da nação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que as políticas educacionais no Brasil sempre apresentaram uma latente fragilidade em suas elaborações, atendendo a determinações momentâneas do próprio processo de transformação capitalista que passou o estado, desde o período do nacional desenvolvimentismo até o atual estágio do neoli-

beralismo que mais uma vez coloca as reformulações vistas como fundamentais para o progresso econômico e social do país.

O processo formativo dos profissionais da educação foram, então, enquadrados dentro das teorias do capital humano, sendo estes de acordo com as reformas da educação nacional também responsabilizados pelos sucessos e insucessos dos alunos e da própria escola brasileira.

A Conferência Mundial de Educação referendada pelas autoridades educacionais brasileiras serviu de base para as reformas aqui implantadas, o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação que gerou o Plano Decenal de Educação para Todos, a LDBEN nº 9394/96 e os PCNs, foram os reflexos fundamentais da ingerência das agências internacionais no direcionamento destas políticas.

As questões referentes às políticas voltadas para a formação dos educadores brasileiros estavam contempladas nesses instrumentos e atacaram a luta histórica dos educadores e propuseram metas audaciosas que até o momento não foram alcançadas em sua totalidade pelo Ministério da Educação, mostrando a incapacidade do Estado brasileiro em relação ao cumprimento de suas metas.

A criação pelo Governo Federal do FUNDEB parece-nos ser o principal ponto de apoio das políticas educacionais em vigência no Brasil, pois destaca em seu processo de constituição elementos como a valorização dos professores, a partir de uma pretensa distribuição de rendas para a educação, fato contestado pelos pesquisadores da educação.

Finalmente, o que contamos é o ataque aos professores brasileiros que em muitos casos não possuem as mínimas condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, estando sujeitos a condições de trabalho e renda massacrantes, se comparados a outras categorias profissionais, não sendo atendidos pelas políticas de formação estabelecidas pelo Ministério da Educação e quando atendidos, os são de forma precarizada.

Com todo esse contexto de reformas em que vive a educação brasileira, são os professores que verdadeiramente precisam de melhorias em suas realidades formativas e profissionais, sendo também necessário o real comprometimento do Estado nacional brasileiro para com a garantia do acesso ao direito constitucional de atender com educação de qualidade toda a população, certificando dessa forma as condições dignas de trabalho aos professores e uma educação de qualidade aos alunos do nosso país.

NOTAS

1. Particularmente, Behring (1997) aponta alguns elementos essenciais do liberalismo e cita como um dos seus principais sustentáculos: o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado.

2. Demarca-se, que a partir de meados de 1996 outros organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), despontam também no cenário educacional, influenciando as políticas para esse campo (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- BEHRING, Elaine Rosseti. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação*. Brasília, DF, 1994.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 1.
- _____. *Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores: toda criança aprendendo*. Brasília, DF, 2003.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação dos profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.
- CARDOSO, Maria José P. Barros. *A reforma do Ensino Médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 75, 2001.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DAVIES, Nicholas. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: ANDRADE, Dalila Oliveira; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. , 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra>>. Acesso em: 15 nov. 2008.
- _____. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.