

# **POLÍTICAS DA UNESCO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA LEITURA DA DESQUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Angela Galizzi Vieira Gomide<sup>1</sup>

## **RESUMO**

O texto analisa os princípios e orientações expressos nos documentos da UNESCO, desvelando suas interferências nas políticas para a educação e a formação de professores a partir da década de 1990 até os dias atuais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que estabelece um diálogo crítico com as fontes, articulando as dimensões política, econômica, social e educacional desse momento histórico. Evidencia a incorporação de medidas neoliberais na economia brasileira, com a diminuição do papel do Estado, a privatização, a adoção de princípios liberais e a incorporação de orientações dos organismos internacionais. Destaca que, para a UNESCO, a educação é foco central, responsável pelo desenvolvimento humano, e os professores, como protagonistas, trabalham com valores, atitudes e competências em detrimento dos fundamentos teóricos e práticos do campo educativo. Revela ainda a interferência da UNESCO na política educacional brasileira, articulada ao mercado educacional, à manutenção da ordem econômica, à precarização dos professores e à desqualificação da educação.

Palavras-chave: educação pública; políticas públicas; políticas educacionais; UNESCO; Formação de professores.

## **INTRODUÇÃO**

Este texto discute as políticas para a formação de professores aplicadas no Brasil e a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Resulta dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação na América Latina e Caribe, organizado de forma institucional entre os pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina e a Faculdade de

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela PUCPR; docente do Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe (PGEALC). [angelagomide@uel.br](mailto:angelagomide@uel.br)

Filosofia e Educação de Paranaíba. Definimos nosso objeto de pesquisa na área de formação de professores, questionando: Qual o papel da UNESCO na orientação das políticas para formação de professores no Brasil no percurso histórico de 1990 até os dias atuais? Qual a relação de suas orientações com o contexto político, econômico e social do Brasil desta época? Como suas orientações se integram às políticas para a educação e a formação de professores?

Entendemos que analisar as políticas para a formação de professores no Brasil no percurso histórico pós 1990 exige a compreensão das orientações estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Constituída no seio da ONU, em 16 de novembro de 1945, esta Organização tem como propósito "atingir gradativamente, pela cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade" (ORGANIZAÇÃO..., 1946, p. 83). Mediante o Decreto n. 9290, de 24 de maio de 1946, foi aprovada a Convenção que a criou (BRASIL, 1946) e, desde então, trabalha para promover a paz e os direitos humanos com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade, princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ao participar da Conferência Geral da ONU, o Brasil se integrou a esta Organização e passou a adotar suas recomendações. A missão de construir a paz na mente dos homens mediante a educação, a cultura e a ciência lhe deu aval para ser uma agência catalisadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados.

Apoiamo-nos em Ludke e André (1987) ao optar por um estudo bibliográfico e documental, por se constituir uma "[...] técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Para Evangelista (2008, p. 9), os documentos "[...] expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos *pelo* e constituintes *do* momento histórico". Para realizar a pesquisa, selecionamos documentos conclusivos das Conferências da UNESCO e os analisamos numa perspectiva dialética, a fim de compreender as determinações históricas e as múltiplas relações do objeto com o contexto mais amplo, desvelando as concepções e direcionamentos para a educação e a formação de professores. Para Evangelista, é

necessário “[...] desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição” (2008, p. 9).

## **O BRASIL NA DÉCADA DE 1990: NOVOS RUMOS**

O momento histórico pós 1990 determinou um novo rumo ao Brasil, que adotou as políticas econômicas e sociais articuladas aos interesses dos organismos multilaterais. Na perspectiva econômica, o Brasil estabeleceu uma nova configuração societária, ancorada no ideário capitalista e articulada à refuncionalização do Estado em 1995, que o subordinou às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com forte redução de investimento na área social. Ideologicamente, incorporou princípios liberais para legitimar valores de eficiência e competitividade e garantir direitos individuais. Neste processo de reestruturação produtiva, o Brasil ajustou suas ações ao mercado financeiro mundializado, o que condicionou a sociedade a vivenciar profundas modificações na economia. Harvey (1993, p. 140) denomina esse processo de acumulação flexível do capital, por se apoiar na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, inaugurando um novo modo de acumulação.

Tais condições trouxeram profundas transformações à economia e altos custos sociais para grande parcela da população brasileira, que vivenciou o desemprego, a desigualdade, a miséria e a exclusão, enquanto uma minoria fortaleceu-se como classe burguesa. Ao Estado, coube apenas amenizar os impactos sociais, por meio de políticas assistencialistas focalizadas, incentivando a terceirização, a informalidade e o mercado de trabalho não formal.

A educação, nesse contexto, ocupou lugar privilegiado, na medida em que foi “[...] compreendida como definidora da competitividade entre as nações e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica” (ANDRIOLLI, 2003). Com o reforço do projeto neoliberal e o incremento individual de capital humano, divulgou-se a necessidade de se construir um novo modelo de ser humano dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade, necessário ao mercado de trabalho da época.

Na verdade, esse momento renovador fez parte de um “[...] projeto neoliberal de educação, que se realiza no sentido da uniformização da integração global” (MELO, 2004, p. 165) e acatava a intervenção de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Estes disseminaram um conjunto de ideias, orientações e recomendações essenciais para renovar o sistema educativo público e fazer o país ascender à economia de primeiro mundo. No caso da UNESCO, coube à educação, concebida como um processo formativo de valores e atitudes, o papel de combater a exclusão social, erradicar a pobreza, promover o desenvolvimento humano, a democracia e, ainda, construir uma cultura de paz.

Em 1990, aconteceu, em uma realização conjunta, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, considerada um marco histórico para a política educacional, visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico. Respalhada em indicadores estatísticos alarmantes, divulgou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNICEF, 1991), cujas orientações reforçaram a centralidade na educação para garantir as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) para as crianças, os jovens e os adultos.

O documento final, resultante desta Conferência, definiu um novo conceito para a educação básica, “[...] considerada como o início do processo de integração social ética e cultural e também, a base para que os países construam outros níveis de educação e de capacitação” (MELO, 2004, p. 193). Defendeu a universalização e o acesso à educação, assim como a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, ampliação dos meios e do raio de abrangência da educação básica, bem como adequação do ambiente, visando à aprendizagem e ao fortalecimento de alianças. Por outro lado, o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem foi constituído por um pacote de medidas genéricas, em que reflete uma concepção generalista, explora a família, a comunidade civil e os meios de comunicação de massa, visando proporcionar a educação básica. Para Torres (1995), o conceito foi definido como um conjunto de conhecimentos teóricos

e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao ser humano.

Dentre suas principais orientações, está a visão centralizadora na formação educativa em nível de educação básica, promovendo a ideia de que toda a população brasileira alcance os "códigos da modernidade". Este termo, apesar da ambivalência, restringe-se a um "conjunto mínimo de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 64). Por reconhecerem sua limitação restrita à habilidade de saber ler, escrever e calcular, as autoras sinalizam para estratégias de fragilização e de precarização que se instalaram na educação, na formação de professores e na qualificação do trabalhador brasileiro. Corroboramos Melo (2004, p. 199) quando faz esta assertiva:

Parte de uma extensa agenda mundial de mudanças políticas educacionais, as políticas de incentivo à educação básica, erradicação do analfabetismo adulto e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem terminam por aparecer como resultado de políticas compensatórias para a diminuição da pobreza, tentando cobrir as funções assistenciais do estado previdenciário que foram paulatinamente desmontadas nos países subdesenvolvidos desde os anos 80, em especial países latinoamericanos, tentando, também, diminuir as tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM.

A Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993, reforçou as diretrizes traçadas em Jomtien. Os nove países em desenvolvimento signatários desta Declaração, dentre eles o Brasil, reiteraram o compromisso de atingir as metas definidas em 1990, conscientes de que seu "esforço é crucial à obtenção da meta global" (UNESCO, 1993). Reconheceram a importância da educação como promotora de valores humanos necessários para enfrentar os problemas sociais mais urgentes focalizados no combate à pobreza, no aumento de produtividade, melhoria nas condições de vida e na proteção ao meio ambiente, distorcendo o papel social da escola na apropriação da herança cultural. Ao "[...] prometerem vagas para todas as crianças na escola, garantindo a alfabetização e a eliminação das disparidades

de acesso à educação básica” (UNESCO, 1993), desrespeitaram as dificuldades técnicas, administrativas e estruturais da escola pública e solicitaram ações complementares à família e à comunidade, no sentido de se garantir nutrição, saúde e o desenvolvimento apropriado da criança.

Concomitante à disseminação destas orientações para o campo educativo, a UNESCO incentivou os países-membros a adotarem suas sugestões, incorporando-as em suas políticas públicas e diretrizes legais e organizou novas Conferências, em locais e momentos distintos, nas quais se poderiam analisar os avanços e os impasses na educação. Alertamos que, como a UNESCO trabalha para consolidar consensos e controlar a disseminação de suas recomendações, tem prerrogativa para realizar tantos “[...] acordos internacionais quantos forem necessários para promover a livre circulação de idéias pela palavra e pela imagem” (ORGANIZAÇÃO..., 1946, p. 84). Em linhas gerais, a UNESCO trabalha no levantamento de diagnóstico de necessidades regionais; organiza conferências e seminários; delibera sobre o tema em foco; elabora relatórios finais, contendo as recomendações que, finalmente, serão divulgadas em sua agenda global. Os documentos, fontes primárias para estudos bibliográficos e documentais, refletem o jogo político hegemônico e homogêneo de definição de políticas públicas e legislação para o campo da educação, fundamentando os novos requisitos para conformar, ética e politicamente, o cidadão brasileiro. Corroborando, Evangelista assevera que “[...] trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história” (2008, p. 8).

No ano 2000, a Conferência realizada em Dakar avaliou os resultados pós 1990 e redefiniu prazos e metas. Reconhecendo que muitas lacunas persistiam e, diante da vigilância da sociedade civil para assegurar que a questão educativa brasileira fosse encarada como problema e desafio de âmbito nacional (UNESCO, 2000), os participantes da Cúpula Mundial de Educação se comprometeram a alcançar os objetivos e a redefinir as metas de Educação Para Todos. Reafirmaram também que “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2000). Ao confirmar a defesa da educação como direito

humano fundamental, consideraram-na como elemento essencial para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade. Nestas condições, assumiram a valorização e a qualificação dos professores como dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação nos moldes já apontados.

Esta Conferência adiou para o ano 2015 o alcance das metas previstas em Jomtien e consolidou a educação básica, redefinida a de nível fundamental como prioridade da política educacional. Também se evidenciam orientações para a educação da mulher, das crianças e de pessoas vulneráveis e desfavorecidas e da educação de jovens e adultos, no sentido de eliminar o número de analfabetos no Brasil em 50% e universalizar o ensino fundamental, mediante o acesso equitativo à aprendizagem e à capacitação para a vida.

Os países signatários se comprometeram a aprimorar suas ações para a qualidade da educação, assegurando sua excelência, de forma a alcançar resultados de aprendizagem mensuráveis, especialmente em alfabetização, operações numéricas e habilidades essenciais para a vida. Contraditoriamente, defenderam uma “[...] educação para captar talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade” (UNESCO, 2000, p. 9). Moraes (2003, p. 8) entende que esses “[...] lineamentos harmonizam-se com os interesses de empresários pelo ‘trabalhador de novo perfil’, dotados de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível”.

No momento histórico abarcado por este texto, o Brasil ultrapassou os limites da Ditadura Militar, promulgou uma nova Constituição em 1988 e definiu novas diretrizes legais para a educação, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que rompeu com o projeto das forças democráticas. Embora a Constituição defendesse a educação no campo dos direitos sociais, as transformações provenientes da diminuição do papel do Estado, da adoção dos ditames neoliberais e da responsabilização da família resultaram na obrigatoriedade, gratuidade e dever do Estado apenas para com o ensino fundamental (art. 4º), regimentando legalmente as orientações dos organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento. Ao absorver princípios de inspiração liberal (art. 3º), reforçou o mérito e a individualidade, mascarando as condições excludentes de uma sociedade capitalista. Por meiode

ações descentralizadoras, a LDB definiu as instâncias educacionais e responsabilizou o município por oferecer a Educação Infantil e priorizar o Ensino Fundamental (art. 11); os estados, por oferecer o Ensino Médio e assegurar o Ensino Fundamental (art. 10). Quanto à União (art. 9º), coube-lhe o papel de organizar o sistema federal de ensino e dos Territórios, bem como articular e definir as diretrizes orientadoras, técnicas e financeiras visando à organização da educação nacional. Ao definir tais responsabilidades, a Lei expressou o poder descentralizador e hierárquico de suas instâncias. Responsabilizou os professores pela elaboração da proposta pedagógica da escola e pelo cumprimento do seu plano de trabalho, além de zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação (art. 13). O professor também foi chamado a colaborar nas ações de articulação da escola com as famílias e a comunidade, conciliando o papel de gestor e de protagonista, tal como aconselha a UNESCO (BRASIL, 1996).

### **UNESCO: ORIENTANDO AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

No conjunto das políticas públicas para a educação, as definidas para a formação de professores também sentiram os impactos das reformas educacionais, que visaram adaptá-las ao novo contexto mundial. Algumas alterações foram definidas: mudança nos currículos dos cursos de formação; adoção de modernas tecnologias e flexibilização da metodologia; incentivo à privatização da formação, bem como o atendimento aos interesses do mercado da educação, a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos, em prejuízo à formação de educadores que têm a docência como base e é desenvolvido de modo articulado à base comum nacional, conforme defende a ANFOPE.

Corroboramos Neves (2005, p. 22) ao expressar que

[...] as políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e da formação docente às demandas do 'novo' mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Da mesma forma, Rodriguez e Vargas (2008, p. 37) argumentam que “as políticas de formação docente nos países da América Latina ganharam centralidade nos projetos de reformas educacionais, especialmente, a partir dos anos de 1990”. As recomendações da UNESCO (2000, p. 24) confirmam esta visão ao evidenciar que os professores “[...] são essenciais para a promoção da educação de qualidade, pois nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores”. As autoras ainda nos alertam para a ideia de que:

Entre as diversas estratégias definidas para alcançar os objetivos, se destaca a questão de melhorar a condição social, o ânimo e a competência profissional, enfatizando-se o papel central que desempenha o professor na execução das reformas educacionais, destacando também a necessidade de oferecer uma formação de qualidade (RODRIGUEZ; VARGAS, 2008, p. 49).

Embora, para a UNESCO, os docentes sejam considerados protagonistas e essenciais para responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, esta organização incentiva melhoria do status, da autoestima e do profissionalismo dos professores (UNESCO, 2000) e, ao mesmo tempo, defende que 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” (CONSED – UNESCO, 2007, p. 7). A definição de docente do século XXI – como um profissional

[...] reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (CONSED – UNESCO, 2007 p. 13)

– reflete incoerências e paradoxos divulgados em seus documentos, os quais, no decorrer da história, cumprem importante papel na construção de uma forma de pensar e de compreender o

mundo. O Relatório Delors, documento publicado em 1996, realiza bem esta função ao disseminar que “qualidade humanas, como autoridade, empatia, paciência e humildade” (p. 159), são prioritárias em relação aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da profissão docente e da educação. Considerados como agentes de mudança, que favorecem a compreensão mútua e a tolerância, a UNESCO responsabilizou os professores pela resolução dos problemas deixados à porta da escola, tais como: a pobreza, a fome, a violência e a droga. Delors (2006, p. 155) deixou claro que

[...] o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

Competência, profissionalismo e devotamento fundamentam as recomendações da UNESCO, respaldando-se na ideia de que nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores (p. 156). Sinalizamos ainda para a recomendação de Dakar, que responsabilizou o professor como ator e executor das reformas educacionais (n. 69), alegando que seu trabalho não consiste apenas em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DELORS, 2006, p. 157). Destacou também a necessidade de se implantar estratégias mais imaginativas para atrair, capacitar e reter bons professores, respaldado no novo papel do professor responsável pelo preparo das massas para uma economia emergente (UNESCO, 2000, n. 70). E defendeu que “os professores devam ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos” (UNESCO, 2000, p. 25).

No conjunto das políticas neoliberais, os professores têm sido responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos;

**contraditoriamente, são essenciais para as transformações educativas. O documento *O Docente como protagonista* defendeu:**

Docentes co-autores e protagonistas, equipados com um capital social e cultural que os converte em sujeitos sociais deliberativos e capazes de participar na tomada de decisões refletidas e dialogadas. Docentes orgulhosos de sua profissão, re-valorizados, comprometidos com os resultados de seu trabalho, prestando contas às famílias e às comunidades, sentindo-se reconhecidos pela sociedade. (UNESCO, 2005, p. 22)

**Esta concepção deslocou o saber necessário à formação do professor para um agir, criar, trabalhar em equipe e consolidar valores de convivência como características essenciais ao professor protagonista. A defesa por um modelo universal de formação, com ênfase na pedagogia centralizada no aluno e na técnica do aprender a aprender, remete-nos ao modelo da escola nova, difundido no Brasil na década de 1960. Conforme mencionamos, valores humanos de solidariedade, empatia, paz, empreendedorismo e criatividade são preponderantes em relação à apropriação de conhecimentos que demonstrem compreensão crítica e reflexiva dos conteúdos essenciais para a educação, na dimensão humana e emancipatória, defendida por Marx (2005). Na intenção de contrapor seus argumentos, alertamos para o fato de a UNESCO criticar “a visão tradicional e fragmentada dos professores”, substituindo-a pelo conceito ampliado de desenvolvimento profissional, entendido como aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2005). Rodrigues (2008, p. 112) argumenta que a educação ao longo da vida é uma ideia profícua, já que oferece respostas, de um lado, para o mercado e, de outro lado, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada “sociedade do conhecimento”, na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), podem adaptar-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho. A autora defende ainda que a UNESCO, ao justificar a educação ao longo da vida,**

Desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino

estandardizado. Essa perspectiva “alargada da educação” nega a pedagogia como área de construção de conhecimento científico, nega-lhe a *epistême*, deslegitimando seus interlocutores, transformando-a essencialmente em modos de ser e fazer, consoante aos cinco pilares da educação para o século XXI<sup>2</sup> (RODRIGUES, 2008, p. 112).

Da mesma forma, articulou a formação inicial, formação em serviço e a autoformação dos docentes com o desenvolvendo de competências sociais, éticas, técnicas e o uso de tecnologias da informação e de comunicação (UNESCO, 2005, p. 15). Por meio destas diretrizes, a UNESCO encobre a dimensão privatista, precarizada e adaptativa do ser humano, necessária a uma política de conformação e manutenção da ordem instaurada em nossa sociedade. Encobre também o incentivo ao uso de novas tecnologias para a aquisição de conhecimentos, retomando o modelo tecnicista da década de 1970.

Estas orientações, ideologicamente recomendadas às políticas para a formação de professores, foram concebidas num caráter sistêmico, ou seja, na perspectiva de que não se podem mudar as políticas docentes se não se mudam as políticas sobre a escola, a gestão, os currículos e a administração do sistema. Esta concepção induz à proação dos professores na resolução dos problemas da escola e na gestão democrática. Características como competência, flexibilidade e eficiência são incorporadas à sua formação, de modo a adequar o trabalho docente às exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas. Da mesma forma, os professores têm sido responsabilizados por sua própria formação, considerada como um empreendimento individual, num movimento articulado ao sucesso das reformas educacionais. A perspectiva humanista do currículo contribui para determinar o perfil do professor que se adapta e se conforma, de maneira flexível, às mudanças nos processos produtivos, resultante de estratégias de formação continuada.

2 Os quatro pilares da educação defendidos pela UNESCO foram tratados no livro Educação: um tesouro a descobrir, publicado em 1996, assim discriminados: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a ser’ e ‘aprender a viver juntos’. O quinto pilar, ‘aprender a empreender’, foi apresentado pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina em 2002.

Em vista das preocupantes recomendações, alertamos que a UNESCO articulou a função docente à homogeneização do pensamento, à manutenção da ordem econômica, bem como contribuiu para precarizar a educação e desqualificar a formação de professores no Brasil. Desde sua criação até os dias atuais, acompanhamos o processo de diluição da escola pública e da articulação de suas orientações à teoria do capital humano. A flexibilização curricular, ancorada na LDB 9394/96, ampliou o mercado da formação profissional em cursos de nível médio (magistério), nível superior (Normal Superior, Institutos Superiores de Educação – ISEs – ou graduação em Pedagogia) ou em capacitações/treinamentos em diferentes modalidades, como: à distância, semipresencial ou em serviço, ofertados de forma indiscriminada, prioritariamente na esfera privada ou pela Universidade Aberta do Brasil.

Os professores, desde então, se vêem inseridos num mercado educacional corporativo e meritocrático, cujas regras inspiram políticas de avaliação de desempenho e de resultados educativos semelhantes às utilizadas nas empresas, com cobranças, avaliações, resultados quantitativos e escores estatísticos preponderantes aos qualitativos. Considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, sentem-se constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004). E, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Para a autora, é neste contexto que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, aprovadas com a Resolução CNE/CP n. 01, de 15/05/2006, garantiram a formação acadêmica do professor em nível superior, no Curso de Pedagogia. Romperam com a formação tecnicista da era da ditadura militar, porém ampliaram suas ações para o campo da educação formal, técnica e/ou não formal e lhe somaram um conjunto de novas funções, o que poderá resultar na perda da especificidade da ação pedagógica pela totalidade de ações genéricas do campo educativo (BRASIL, 2006). Corroborando Freitas (2002, p. 140), defendemos a formação de um profissional com “[...] pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

Defendemos que a docência constitua a base de sua formação, em curso presencial, com a exigência obrigatória de uma base nacional comum para todos os profissionais da educação básica.

O governo brasileiro, na atual gestão, tem investido em ações motivacionais e operacionais para que a população aceite o desafio e “[...] seja um professor: Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”, conforme foi divulgado no *site* do MEC (BRASIL, 2010). A luta para o rápido preenchimento de vagas ociosas estimula a produção em série do profissional professor, formando um exército de reserva para ocupar esta lacuna. As ações definidas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR visam ao alcance deste objetivo, por oferecerem aos professores em exercício cursos de formação pedagógica ou licenciatura. Regulamentado pelo Decreto 6755/2009, que delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial ou a distância, assim os definiu: Cursos de 1ª Licenciatura para Professores sem graduação; cursos de 2ª Licenciatura para licenciados que atua fora da área de formação e cursos de Formação Pedagógica para bacharéis, sem uma licenciatura (BRASIL, 2009).

Apesar do ineditismo desta política e a precocidade de sua concretização, reconhecemos a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para garantir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (art. 1º). Entretanto não se excluem de uma política de certificação que objetiva dar aos professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação. O foco desta formação na construção de um ambiente escolar inclusivo e cooperativo, abrangendo o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (art. 3º), revela a amplitude das ações demandadas à classe docente, chamada a responder, com medidas de convivência, as dificuldades sociais excludentes, resultantes da estrutura econômica capitalista. Também revela uma dimensão praticista, fundamentada em técnicas do aprender a fazer, com vistas a resolver os problemas do cotidiano escolar.

Corroboramos Rodrigues (2008) ao alertar que a estratégia facilitadora na formação inicial dos professores tem deslocado a perspectiva da aquisição de conhecimentos para a perspectiva de desenvolvimento das competências, contribuindo para a fragilização e fragmentação da formação do professor. Diante de uma formação inicial fragilizada, o docente é obrigado a se profissionalizar numa lógica mercantil, que lhe promete fórmulas salvíficas para superar as deficiências ou amenizar a culpa por suas escolhas pessoais, tornando-se um “sujeito em eterna obsolescência” (Rodrigues, 2008).

A apropriação de conhecimentos metodológicos, instrucionais ou motivacionais e a incorporação de novas tecnologias educativas

[...] conformam uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo (RODRIGUES, 2008, p. 112).

Em seus estudos, Freitas (2002, p. 148), defende que as atuais políticas para a graduação e pós-graduação retiraram da formação dos professores a formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a no campo do conhecimento da epistemologia da prática, no campo das práticas educativas ou da práxis. Já para Brzezinski (2008), estabeleceu-se um jogo de forças opostas entre os interesses do governo e os da sociedade ao formar o professor. Porém prevaleceu o interesse dos organismos internacionais ao submeter o Brasil em uma política para a educação que:

- a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países;
- b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade;
- c) aparta a licenciatura do bacharelado;
- d) privilegia as dimensões técnica e praticista do trabalho docente;
- e) fundamenta-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura;
- f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com compromisso exclusivo com o mercado de trabalho;

- g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogeneizador;
- h) opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualidade inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2008, p. 198-199).

O uso de novas tecnologias educativas, em especial educação a distância (EaD) a partir de 1990, fortaleceu-se e transformou-se, nos dias de hoje, como possibilidade determinante para formação docente. Discordamos do uso desta modalidade de ensino na formação inicial dos professores e alertamos para seu uso indiscriminado, no qual a dimensão economicista se sobrepõe à pedagógica, resultando em desqualificação profissional. Argumenta Shiroma (2003, p. 64) que estas estratégias têm sido utilizadas para favorecer a “[...] rápida expansão do fornecimento de professores e providenciar um estoque de professores relativamente baratos”. Também não conduz a um projeto educacional crítico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto das políticas educativas do Brasil da década de 1990, verificamos a sincronia entre o papel minimizado do Estado, as políticas sociais de cunho neoliberal e a presença articuladora das orientações advindas de organismos internacionais. Desde sua criação em 1945, e com base num discurso humanista, a UNESCO construiu sua imagem simbólica em favor da paz e da prosperidade, disseminando valores apropriados à ordem burguesa. Incentivou os países signatários, dentre eles o Brasil, a adotarem suas recomendações, que se consolidaram no modo de compreender a educação, de organizar a escola, definir princípios, objetivos, prioridades políticas ou valores morais, articulando-os ao contexto maior das políticas educativas e da formação de professores. Explorou a lógica produtivista para adaptar o professor ao mercado de trabalho, reforçado por precárias condições, baixos salários e o enfrentamento cotidiano de distintos problemas sociais. Suas orientações, incorporadas nas políticas públicas educativas, enfraqueceram a educação brasileira, a formação dos professores, bem como a escola pública, que se reconfigurou em um espaço para ações assistencialistas e absorção de estratégias exitosas da educação não formal.

Se os professores têm sido historicamente responsabilizados pelo fracasso e baixo desempenho dos alunos, da escola e da educação, cumpre-nos o dever de alertá-los para que rejeitem esta culpabilização e, numa ação contra-hegemônica, avancem no domínio do conhecimento específico de sua área e do conhecimento pedagógico que lhes garanta uma formação profissional com qualidade epistemológica, articulada entre a dimensão teórica, prática e investigativa. É importante, também, avançar na compreensão das múltiplas relações que perpassam o trabalho docente, consciente de que sua ação política contribui para a manutenção ou a transformação social.

### **ABSTRACT**

The text analyzes the principles and guidelines expressed in UNESCO's documents, revealing its interference with the policies for the teachers' education and training, starting from the 1990's until now. It is a bibliographical and documentary research which establishes a critical dialogue with the sources, articulating the political, economic, social and educational dimensions of this historic moment. It shows the incorporation of neoliberal measures in Brazilian economy, with the decrease of the role of the State, the privatization, the adoption of liberal principles and the incorporation of guidelines by international bodies. It highlights that, for UNESCO, education is a central focus, responsible for the human development, and the teachers, as protagonists, work with values, attitudes and skills, at the expense of theoretical and practical foundations of the educational field. It also shows the interference of UNESCO with the Brazilian educational policy articulated to the educational market, the maintenance of the economic order, the scarcity of teachers and the disqualification of education.

Key words: public education; public policies; educational policies; UNESCO; teacher training.

### **RESUMEN**

El texto analiza los principios y orientaciones expresadas en los documentos de la UNESCO, desvelando sus interferencias en las políticas para la educación y la formación de profesores a partir de la década de 1990 hasta los días actuales. Se trata de una pesquisa bibliográfica y documental que establece un diálogo crítico con las fuentes, articulando las dimensiones política, económica, social y educacional de ese momento histórico. Evidencia la incorporación de medidas neoliberales en la economía brasileña, con la

disminución del papel del Estado, la privatización, la adopción de principios liberales y la incorporación de orientaciones de los organismos internacionales. Destaca que para la UNESCO, la educación es foco central, responsable por el desarrollo humano, y los profesores como protagonistas, trabajan con valores, actitudes y competencias en detrimento de los fundamentos teóricos y prácticos del campo educativo. Revela aun la interferencia de la UNESCO en la política educacional brasileña, articulada al mercado educacional, el mantenimiento del orden económico, a la precariedad de los profesores y la descalificación de la educación.

**Palabras claves:** educación pública; políticas públicas; políticas educacionales; UNESCO; Formación de profesores.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLLI, Antonio Inácio. *As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo*. 2003. Disponível em: < [wttp://espacoacademico.com.br](http://espacoacademico.com.br)>. Acesso em: 20 jan. 2004.

BRASIL. *Decreto n. 9290, de 24 de maio de 1946*. Aprova a Convenção que cria uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas e o Acordo Provisório que institui uma Comissão Preparatória Educativa, Científica e Cultural. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-05-24;9290](http://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-05-24;9290)>. Acesso em: 5 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 01*, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6755*, 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. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Site do MEC*. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 10 ago. 2009.

## Políticas da UNESCO ... - Angela Galizzi Vieira Gomide

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CONSED – UNESCO. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2008. Disponível em: <[www.gepeto.ced.ufsc.br](http://www.gepeto.ced.ufsc.br)>. Acesso em: 20 out. 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1987. (Temas Básicos em Educação e Ensino).

MARX, Karl. *A questão judaica*. São Paulo: Centauro, 2005.

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

MORAES, Maria Célia de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 20 maio 2009.

ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA, CIENTÍFICA E CULTURAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP, v. VIII, n. 22, p. 82-98, maio-jun. 1946.

RODRIGUES, Marilda Merênci. *Educação ao longo da vida: A eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; VARGAS, Marilda Bonini. *A Formação dos professores na América Latina: Um balanço dos debates nos*

fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília, DF: Líber Livro, UCDB, 2008. p. 37-56.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades Básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, DF: Unicef, 1991.

UNESCO. O docente como protagonista na mudança educacional. *Revista PRELAC*, n. 1, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos* – Fórum Mundial de Dakar, Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra\\_padrao](http://www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao)>. Acesso em: 17 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos*. 1993. Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/imagem/stories//declaracaonovadeli.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2009.