

A UNESCO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

DOCENTE:

Aproximações entre 1966 e 1996

Resumo

Objetivamos compreender as políticas de formação para o trabalho docente da UNESCO que, por meio do discurso da educação ao longo da vida, fragmenta e aligeira a formação de professores da educação básica, em nível superior. Isso se dá por meio da educação a distância, possibilitada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Tais medidas, não têm sido suficientes para garantir uma formação que contribua para mudar o quadro deplorável da educação básica no Brasil. Concluimos que a alternativa seria a formação para a emancipação humana, com vistas à construção de outra sociabilidade.

Palavras-chave: formação de professores; política educacional; UNESCO

Abstract

We aim to understand the education policies for UNESCO teaching work that through the discourse of education throughout life, fragments and lessens the teacher's training of basic education, into higher education. This is done through distance education, enabled by Information and Communication Technologies. Such guidelines, have not been sufficient to ensure a training which helps to change the deplorable picture of basic education in Brazil. We conclude that the alternative would be the training for human emancipation, in order to build another sociability.

Key-words: teachers training; educational policy; UNESCO

A UNESCO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

DOCENTE:

Aproximações entre 1966 e 1996¹

Jussara Marques de Macedo²

Introdução

Compreender a fundamentação teórica em que se pautam os teóricos dos organismos internacionais é necessário para apreender o sentido da eficácia das políticas educacionais, a partir de 1990, marcadas pelo processo de reestruturação da sociedade capitalista e pelas exigências de formação do trabalhador de novo tipo. Dentro desta lógica se inserem as políticas de formação para o trabalho docente sugeridas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este, em parceria com outros organismos internacionais busca, por meio da lógica da educação ao longo da vida, fragmentar e aligeirar a formação de professores da educação básica, em nível superior, por meio da educação a distância (EAD), possibilitada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

O lema da UNESCO, desde sua criação em 1945 é: “Se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz” (UNESCO, 2015, p.1). O motivo de sua criação foi a necessidade de acompanhar o desenvolvimento mundial, objetivando contribuir para a paz por meio da educação, da ciência e da cultura, ao mesmo tempo em que buscava auxiliar os Estados-

1 Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentado no VII Encontro Brasileiro REDE ESTRADO, 2013, Vitória (ES). VII Encontro Brasileiro REDE ESTRADO. Vitória (ES): UFES, 2013.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como docente do Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH/UFRJ). Também atua em diversos cursos de graduação. É membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). E-Mail: jmacedo@fe.uff.br

membros na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades modernas, dentre eles os da educação.

Os intelectuais do capital, via organismos internacionais, sugerem para os países de capitalismo periférico a reforma educacional como sendo a “chave” para a coesão social, sem contudo, abalar as estruturas perversas de dominação, estrutura esta que gera desigualdade econômica e social. Neste sentido, se materializa o discurso da UNESCO que reafirma a necessidade das reformas educacionais, em especial aquelas voltadas para a formação de professores. Evidencia-se, desta forma, que existe uma relação direta entre as políticas de formação para o trabalho docente sugeridas pelos organismos internacionais e as mudanças da sociedade capitalista, a partir do século XX, com vistas, a inserção dos países periféricos na “sociedade do conhecimento”.

Contudo, a literatura crítica acerca da formação de professores em nível superior, tem revelado o caráter ideológico de tais políticas e suas consequências negativas para os países de capitalismo periférico, porque trata-se de uma política educacional para a subserviência e dependência intelectual, que favorece a opressão.

Educação ao longo da vida e formação para a cidadania

A *Declaração de Cochabamba* (UNESCO, 2001), foi resultado da *Reunião dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe* que a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram a *VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação* (PROMEDLAC, 2001), em Cochabamba, no ano de 2001. Todos participantes deste evento reconheceram que a execução deste projeto representaria o esforço mais importante, por parte dos países, para tornar a educação uma prioridade para a agenda do desenvolvimento (UNESCO, 2001). Foi consenso nesta sessão que os sistemas educacionais necessitam

[...] apressar o ritmo da sua transformação, de modo a não se atrasarem em relação às mudanças que ocorrem em outras esferas da sociedade e a conduzirem a um salto qualitativo na educação. Os esforços que estão sendo envidados presentemente em favor da mudança sistemática, por meio de reformas na educação, terão pouca utilidade se não houver também uma mudança nos atores e processos educacionais. Isto significa que precisamos focalizar nossa atenção na qualidade das práticas de ensino, vinculando-as a mudanças na administração escolar e aprimorando essas práticas e os seus resultados, de forma a facilitar a criação das condições necessárias para que as escolas se tornem ambientes adequados de aprendizado para os estudantes. (UNESCO, 2001, p. 2).

Para isso, a mudança do papel dos professores é

[...] insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. Enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva continuará a ser um fator urgente e fundamental nos próximos cinco anos. A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. A participação de novos atores e a introdução de novas tecnologias precisam atuar no sentido do reforço da função profissional dos professores. Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes. (UNESCO, 2001, p. 2).

A UNESCO (2001) entende ser necessário pôr em prática uma educação capaz de romper com a deficiência, ou seja, uma educação que corrija o “desnível existente” entre os países centrais e os países periféricos de modo a enfrentar as desigualdades por meio de medidas educativas como garantida de que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o

cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e *continuar aprendendo*. (UNICEF/BRASIL, 1990, p. 3 – grifos nossos).

Essa ideia de educação ao longo da vida foi totalmente assimilada pela UNESCO como a chave de acesso ao século XXI, ou seja, de acesso à “modernidade” (Cf.: UNESCO, 2000; 2001). As vantagens deste tipo de educação, segundo este organismo é que ela possibilita a flexibilidade, a diversidade e a acessibilidade. Para tanto, esta lógica de educação permanente deve ser ampliada e posta em prática principalmente pelos países da periferia do capitalismo. Esta educação demanda que cada indivíduo adquira competências³ necessárias para a construção contínua do seu desenvolvimento humano, baseado em seus próprios saberes e aptidões, na sua capacidade de decidir e agir diante das dificuldades colocadas pelo meio e, desta forma, caminhar na direção da formação de uma “sociedade educativa”, não abrindo mão da educação formal e dos espaços escolares de formação. No relatório da UNESCO, do ano de 1996⁴, a educação ao longo da vida foi definida como aquela que deve

[...] fazer com que cada indivíduo saiba conduzir seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço de tempo. As alterações

³ Partimos do princípio de que a competência é uma noção que se estabelece como uma nova mediação ou como uma mediação restaurada pela acumulação flexível do capital (RAMOS, 2001), ou seja, como o rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1995), que atende plenamente aos interesses do capital e que passa a ser um conceito de qualificação produtivista.

⁴ Trata-se do relatório da UNESCO que teve início em 1993, mas que foi concluído e publicado no ano de 1996 com o título Educação: um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Este relatório ficou conhecido como Relatório Jacques Delors e teve a contribuição de vários especialistas do mundo. A fim de atender as novas demandas do mundo “globalizado”, os formuladores deste relatório levaram em consideração as mudanças referentes às relações econômicas e culturais pelas quais vivenciam os diferentes países do mundo sejam eles centrais ou da periferia do capitalismo. Cabe salientar que este relatório foi publicado no Brasil pela Cortez no ano de 1997 quando o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no escrito a apresentação da edição brasileira, afirmou: ‘[...] estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira’ (DELORS, 2001).

que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, [...] o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa.” (DELORS, 2001, p. 105).

Este princípio de educação ao longo da vida relaciona-se com o movimento de desmaterialização do trabalho tanto no setor mercantil como no setor comercial que prolifera, cada vez mais, com a influência das atividades da informação e da comunicação, modificando a relação entre prestador de serviços e usuários. As mudanças observadas no trabalho vão exigir do trabalhador a compreensão de que o trabalho, na contemporaneidade, deve ser tratado como aquele que, ao relacionar matéria e técnica deve, ao mesmo tempo, ser complementado com as relações interpessoais. Hoje, o desenvolvimento dos serviços, exige o cultivo das “[...] qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.” (DELORS, 2001, p. 95).

Objetivando responder a estas exigências do mundo complexo e em constante mudança, a UNESCO propõe uma educação que ultrapasse as questões quantitativas – uma educação escolar conteudista, que valoriza apenas as disciplinas – por considerá-las inadequadas a medida que promovem um acúmulo de experiências no começo da vida, mas que apresentam caráter de terminalidade. A pessoa recebe uma determinada quantidade de conhecimento em um momento da sua formação formal sem, contudo, ter a preocupação de desenvolvê-lo e aperfeiçoá-lo ao longo da vida, sem municiar o indivíduo por tempo indefinido e prolongado, para atualizar-se e adaptar-se ao mundo em mudança. Faz-se necessário, segundo a UNESCO, aproveitar e explorar o conhecimento do início ao fim da vida. Para responder a estas demandas a educação deve ter a “missão” de se organizar em torno de quatro pilares fundamentais e levar em conta o conjunto de aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão os pilares do conhecimento:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. ” (DELORS, 2001, p. 90 – grifos do autor).

Para Delors, os princípios acima relacionados e defendidos pela UNESCO põem e xeque a prática educacional tradicional conteudista que centra seus esforços de formação do indivíduo basicamente no *aprender a conhecer* e, quando muito, no *aprender a fazer*, não valorizando o *aprender a viver juntos* e muito menos a *aprender a ser*⁵. Defende, com isso, que a estes quatro pilares do conhecimento deve ser dada significativa atenção, uma vez que contemplam um ensino estruturado e, contribui para que o indivíduo em formação tenha uma experiência global e por toda a vida, seja no plano prático ou cognitivo, para cada indivíduo enquanto pessoa ou, como membro da sociedade. A ênfase dada por esta educação, que se tornou hegemônica, é preparar o indivíduo para inserir-se no mercado de trabalho enquanto força de trabalho subalterna e, não enquanto ser humano integral reforçando o que está posto, historicamente, pela sociabilidade regida pelo capital. Ao mesmo tempo em que busca a formação de uma nova sociabilidade, com base no projeto neoliberal de educação (TONET, 2007; LIMA, 2005; 2007). Esta visão de educação deve contribuir para que os indivíduos, independentes da sua nacionalidade, possam “[...] descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, [ou seja], revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 2001, p. 90).

⁵ É interessante observar que o princípio *aprender a ser* já tinha sido apontado no *Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*, elaborado pela UNESCO, no ano de 1972. Naquela época, a preocupação se voltava para o fato da ocorrência de desumanização no ambiente de trabalho que estava relacionado, segundo os especialistas, à evolução técnica. Para os especialistas do capital, esta desumanização poderia se dar pelo uso inadequado das máquinas ou, pela perda de emprego. Tal observação levou a referida Comissão a refletir acerca do “[...] risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um [e do] risco de expulsão pelas máquinas, do mundo do trabalho, no qual a pessoa pelo menos tinha a impressão de se mover livremente e de decidir por si própria” (UNESCO *apud* DELORS, 2001, p. 99).

Para a UNESCO, o papel da educação seria também, o de formar e preparar o indivíduo para a participação cidadã e para a convivência na sociedade democrática, elemento este que deve ser considerado e posto em prática em todo o mundo. No entanto, compreendemos que no atual patamar de desenvolvimento do capital, o papel da educação é a formação de uma nova dinâmica da sociabilidade burguesa, que garanta e reforce a concretização da compra e venda da força de trabalho, que traz em si a consequência da reprodução da desigualdade, característica da sociedade capitalista, desde sua origem. O modo de produção capitalista desconsidera a necessidade de emancipação política do indivíduo, implicando, a convivência no mesmo espaço, da “desigualdade real” e da “igualdade formal”. Isso significa que “[...] a dimensão democrática/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social [...] que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres” (TONET, 2007, p. 45).

A democracia nos limites neoliberais exige a participação da família e demais membros da sociedade como indivíduos imprescindíveis para o “bom” andamento da ordem estabelecida. É uma democracia restrita⁶, de caráter funcional reservado apenas para aqueles que têm acesso à dominação burguesa (FERNANDES, 2006, p. 249) e possui equilíbrio instável, característica da sociedade dos países periféricos. A educação é, com isto, um instrumento de manutenção da ordem social, cabendo à classe trabalhadora, compreender seus direitos e deveres nos limites da lógica capitalista burguesa de modo a não interferir na ordem estabelecida e, além disso, contribuir para a formação de uma nova dinâmica de sociabilidade burguesa.

⁶ O Brasil experimentou uma complexa formação estatal que foi o Estado escravista. Viveu em função dos interesses dos senhores e trabalhou em função da reprodução da sociedade escravista. Esta tradição deixou marcas profundas e fez com que, até hoje, a democracia seja definida por uma minoria que exerce o poder junto aos seus aliados. Ao fazer referência ao período do Império no Brasil, Florestan salientou que esta política ‘constituía uma área resguardada e fechada; e a ‘democracia’ reduzia-se ao biombo do despotismo fetichizado, a uma entidade emblemática. Os que ultrapassassem essas fronteiras indevidamente pagavam caro a ousadia. Esse passado remoto colide com o dia a dia dos tempos que correm. Mas ele não se evaporou. Ao contrário, forma o subterrâneo de nosso cotidiano, corre no sangue e ferve na cabeça de muita gente, de cima e de baixo’ (FERNANDES, 1991, p. 31).

A materialização da educação ao longo da vida

Este conceito de educação ao longo da vida toma os meios formais de educação, como aqueles capazes de formar competências e aptidões para que cada indivíduo possa continuar a aprender. Por isso, a UNESCO sugere que as conferências internacionais do século XXI devem, além da educação básica, dar maior incentivo à educação de nível médio e superior.

A educação secundária deve ser entendida como uma plataforma giratória para os indivíduos, levando em consideração que é “[...] nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos” (DELORS, 2001, p. 122). Sendo esta uma educação na lógica do capital, a aproximação da escola ao mundo do trabalho só pode significar o valor dado a relação social do capital, com sua origem na compra e venda da força de trabalho que imprime a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada da riqueza.

Quanto ao ensino superior, ele deve continuar com suas funções de formação de modo a preservar e transmitir o mais elevado nível de conhecimento. A flexibilização é um elemento presente que deve ser pensada e colocada em prática. Assim:

Devem juntar a equidade à excelência, abrindo-se plenamente aos membros de todos os grupos sociais e econômicos, sejam quais forem os seus estudos anteriores. As universidades, em especial, devem dar o exemplo inovando, com métodos que permitem atingir novos grupos de estudantes, reconhecendo as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais e dando particular atenção, graças à formação de professores e de formadores de professores, a novas perspectivas de aprendizagem. (DELORS, 2001, p. 123).

Como se vê, a *democracia* de acesso à educação, nos limites da nova dinâmica da sociabilidade burguesa e defendida pela UNESCO, estende-se da educação básica ao ensino superior. Contudo, não passa de um fetiche de democratização cujo objetivo

é aumentar o índice de escolarização da população com vista ao cumprimento das exigências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM⁷) ao mesmo tempo em que garante a certificação ampliada⁸ da população.

A instauração da *globalização* do projeto neoliberal de sociabilidade burguesa, exige que cada indivíduo deve aprender ao longo da vida. Mais do que isso, leva a repensar a relação sociedade e estabelecimentos de ensino e, também, a sequência dos diferentes níveis de ensino. Com o intuito de estreitar relação da formação com a vida ativa, a UNESCO propõe que o percurso de formação deve ser cada vez menos linear, possibilitando alternâncias entre períodos de estudo e de trabalho, por isso estes “[...] avanços e recuos devem ocupar lugar cada vez mais importante na sociedade, graças a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho” (DELORS, 2001, p. 123). Podemos constatar, com base em Lima, que nesta lógica coexiste a “[...] concepção de que esta expansão/democratização deverá ser efetivada por meio da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional, especialmente da educação superior” (LIMA, 2007, p. 57).

A exigência da aparente democracia burguesa, no campo educacional, se sustenta ainda, pela emergência da “sociedade da informação” que é considerado, pela UNESCO, um dos acontecimentos mais prósperos do século XXI. Isto se justifica pelo avanço, sem precedentes, no mundo da comunicação caracterizados pelos dispositivos multimídia e pelo crescimento das redes telemáticas (DELORS, 2001). Contrariamente, partimos do ponto de vista que a democracia na educação se materializará no momento em que a educação ultrapasse os limites da cidadania imposta pela sociedade burguesa e, avance na direção de uma formação para a emancipação humana. Isso significaria colocar o trabalho enquanto categoria a ser

⁷ Ver Macedo (2008; 2011).

⁸ A certificação para a UNESCO é um elemento indispensável para a comprovação, por parte do indivíduo, das competências adquiridas ao longo de sua formação. Mais ainda, é a única possibilidade de acesso aos empregos qualificados para os jovens. Sem o diploma, os jovens não terão acesso ao mercado de trabalho. Cabe um questionamento: de que mercado de trabalho este organismo se refere? Trata-se do mercado formal ou informal de trabalho? Estudos recentes têm apontado que a falta de emprego tem se ampliando, dia-a-dia, tanto nos países centrais como nos países periféricos. Ver: Antunes (2003a; 2003b); Harvey (2005); Chesnais (1996).

utilizada como ponto de partida na autoconstrução do indivíduo já que, é por meio dele, que o indivíduo se relaciona com a natureza, num processo especificamente humano. Nesta relação, o ser humano impulsiona, regula e controla sua relação com a natureza, ao mesmo tempo em que a modifica e se modifica a si mesmo (MARX, 2001).

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é apresentado, pela UNESCO, como o caminho mais promissor para a “democratização” do acesso à educação superior já que “[...] poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos de educação formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente” (DELORS, 2001, p. 66). Nesta perspectiva está presente a ideia do uso das TIC

[...] como um dos principais mecanismos [de] mercantilização, ainda que esta utilização, por meio da educação à distância (EaD), apareça como uma estratégia de “internacionalização” e de “democratização” do acesso à educação ao longo da década de 1990 e início do novo século. (LIMA, 2007, p. 52).

O uso das TIC no oferecimento do ensino superior cresce, vertiginosamente, tanto nos países centrais hegemônicos, que vendem seus pacotes educacionais, quanto nos países periféricos heteronômicos, que se tornam consumidores assíduos destes pacotes. A UNESCO aponta a urgência do aumento de investimentos do setor público para a aquisição de TIC para que haja desenvolvimento econômico e social, em longo prazo. Entretanto, legitima a utilização dos recursos privados para diminuir a pressão sobre o orçamento estatal. Para isso a Comissão do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, defende que o

[...] recurso a financiamentos privados será necessariamente diferente segundo a situação de cada país e não põe em causa a participação financeira do Estado. Esta participação continua ser primordial, sobretudo nos países mais pobres onde o recurso a fundos privados não bastaria, por si só, para assegurar um financiamento são e duradouro do sistema educativo. São várias as formas de financiamento

privado: participação – ainda que limitado – das famílias ou dos estudantes nos custos da escolaridade; responsabilização das comunidades locais por uma parte dos custos de construção e manutenção das escolas; envolvimento das empresas no financiamento da formação profissional; autofinanciamento parcial, no caso de escolas técnicas e profissionais ou de universidades, graças ao estabelecimento de contratos de pesquisa. (DELORS, 2001, p. 182).

Essa iniciativa faz parte de uma política maior onde o Estado, cada vez mais, deve se desresponsabilizar pelo financiamento das políticas sociais, como a educação. Esta perspectiva faz parte das teorias que deram origem ao neoliberalismo quando sugeriam que a família deveria arcar com as despesas com a educação de seus filhos como uma escolha de investimento. Assim, os subsídios dados pelo Estado seriam destinados apenas às famílias em terminadas condições financeiras (FRIEDMAN, 1977). Quanto à participação da iniciativa privada, os

[...] serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos. (FRIEDMAN, 1977, p. 82).

Se por um lado, as teorias nas quais se fundamentam o neoliberalismo, defendem a minimização do papel do Estado com base no discurso demagógico da liberdade de escolha, por parte do indivíduo, por outro, retoma os princípios liberais⁹ que coloca, em pauta, a ideia da concorrência como elemento de manutenção da sociedade capitalista (HAYEK, 1994). Dentro desta lógica, as escolas públicas (primárias e secundárias) convivem passivamente com a escola privada e os pais têm a liberdade de escolha para colocar seus filhos na escola que melhor lhe convier. A “combinação de escolas públicas e privadas” é defendida por Friedman (1977, p. 85), possibilitando aos pais que optarem pela escola privada, receber do Estado uma importância igual às despesas gastas nas escolas públicas para manter a qualificação de seus filhos.

⁹ Ver Smith (1996).

No caso do ensino superior, Friedman faz crítica à subvenção direcionada apenas para as intuições públicas. Defende que a subvenção deve ser dada diretamente aos indivíduos para que estes escolham a instituição que melhor lhe convier. As universidades públicas que continuassem a existir “[...] deveriam cobrar anuidades que cobrissem os custos educacionais, competindo, assim, em nível de igualdade com as escolas não subvencionadas pelo governo”. Este sistema favoreceria a “[...] competição entre os diversos tipos de escolas [tornando] mas eficiente a utilização de seus recursos.” (FRIEDMAN 1977, p. 89).

Tal assunto aparece na *Declaração da Conferência Sub-Regional* que ocorreu em Nova Deli, na Índia, nos dias 25 e 26 de fevereiro de 2009, quando foi reconhecida a integração entre ensino superior, a nação e a construção do desenvolvimento sustentável. Nesta Conferência firmaram-se medidas para o desenvolvimento de instituições de excelência, salientando que os financiamentos para o ensino superior deveriam ser reforçados.

A formação para o trabalho docente

A discussão acerca do ensino superior aqui feita justifica-se porque a UNESCO defende a formação do professor da educação básica, em nível superior, muito antes que outros organismos internacionais como o BM. Como exemplo, citamos o documento *Recomendação Relativa à Condição Docente*, aprovada pela *Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente*, de 1966. Este documento levou em consideração os vários problemas levantados em relação à formação e a condição docente apresentada em anos anteriores¹⁰. Naquele ano, já

¹⁰ Trata-se dos dispositivos dos convênios internacionais em vigor aplicáveis aos docentes e, em especial, dos instrumentos referentes aos direitos fundamentais do ser humano, como por exemplo: o *Convênio sobre a Liberdade Sindical e Proteção do Direito de Sindicalização* [em 1948], o *Convênio sobre o Direito de Sindicalização e de Negociação Coletiva* [em 1949], o *Convênio sobre Igualdade de Remuneração* [em 1951], o *Convênio relativo à Discriminação (emprego e profissão)* [em 1958] adotados pela *Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho*, assim como a *Convenção Relativa à Luta Contra as Discriminações na Área do Ensino* [em 1960] aprovada pela *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO, 1966, p. 4).

estava preconizado o reconhecimento do papel “[...] fundamental dos docentes no processo educativo, a importância de sua contribuição no desenvolvimento da personalidade humana e da sociedade moderna” (UNESCO, 1966, p. 3). Isso indica que a educação depende da formação e da competência docente, bem como suas qualidades humanas, pedagógicas e profissionais. No que se refere à formação e aperfeiçoamento dos professores, este documento já recomendava uma parceria *globalizada* uma vez que o entendimento é de que “[...] são necessárias pesquisas e ações coordenadas, sistemáticas e contínuas; a cooperação internacional entre pesquisadores e o intercâmbio dos resultados das pesquisas devem estar incluídos.” (UNESCO, 1966, p. 8-9).

A formação do professor da educação básica em nível superior ou em instituição de nível equivalente, se daria a partir da a formação em nível médio, ou seja, aquela que habilitaria para o ingresso em uma instituição credenciada de nível superior. Para ser admitido em uma instituição de formação docente de nível superior seria necessário ter concluído o “[...] ensino médio e possuir qualidades para exercer eficazmente a profissão. ” (UNESCO, 1966, p. 10). Além disso, não se descartava a efetiva experiência de caráter técnico ou profissional.

O documento apresenta um programa de formação docente em nível superior amplo, cujo objetivo é o desenvolvimento de conhecimentos gerais e cultura pessoal; de aptidão para ensinar e educar; que compreenda os princípios fundamentais para o estabelecimento de boas relações humanas dentro e fora das fronteiras nacionais; que tenha consciência do dever de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com o desenvolvimento social, cultural e da sociedade. Assim, todo o programa de formação do professor deverá atender aos seguintes princípios:

- estudos gerais;
- estudo dos elementos fundamentais de filosofia, psicologia e sociologia aplicados à educação assim como o estudo de teoria e história da educação, educação comparada, pedagogia experimental, administração escolar e métodos de ensino nas diversas disciplinas;
- estudos referentes à disciplina para qual o futuro professor irá se habilitar;

- prática de docência e de atividades extracurriculares sob a supervisão de professores plenamente qualificados. (UNESCO, 1966, p. 11).

É interessante observar a amplitude e complexidade dos princípios que devem nortear a formação do professor em nível superior, contribuindo para a formação de um profissional de cultura geral e específica que atenda às necessidades da sociedade de sua época a partir de uma formação de tempo integral, mas que permite a formação de tempo parcial para aqueles de idade mais avançada ou, que pertença a categorias excepcionais. Para isso, os professores formadores

[...] que têm sob sua responsabilidade a formação pedagógica deverão ter experiência de regência de classe, sempre que possível, e propor inovações paralelamente à prática de ensino em sala de aula.

Será fundamental permitir acesso a pesquisas e experiências referentes à educação e ao ensino das diferentes disciplinas proporcionando às instituições de formação os meios e instalações necessários e facilitando aos alunos e professores a realização de pesquisas. Os profissionais responsáveis pela formação de professores deverão manter-se informados dos resultados das pesquisas as áreas de interesse e utilizá-los em benefício dos alunos. (UNESCO, 1966, p. 12).

Este envolvimento com a pesquisa deve ser motivada pelo professor formador e relaciona-se à formação contínua do professor, no exercício de suas funções, com vistas à melhoria da qualidade do conteúdo de ensino e das técnicas pedagógicas.

Em tom bastante diferente do documento de 1966, o relatório da UNESCO de 1996 coloca sob o professor a responsabilidade de aprender ao longo da vida. Isso significa que se espera muito do professor ao mesmo tempo em que se exige muito dele. Para a UNESCO, na atualidade, o papel principal do professor é formar atitudes nos alunos perante os estudos e “[...] despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 2001, p. 152), princípios defendidos, também, pela “sociedade do conhecimento”. A melhoria da qualidade da educação depende da melhoria do recrutamento, da formação, do estatuto social, das condições de trabalho do professor ao mesmo tempo em que se

espera dele novas competências, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e motivações requeridas.

Para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, todos os países devem levar em consideração: a formação inicial; a formação contínua; os professores de formação pedagógica; o controle; a gestão; a participação de agentes exteriores à escola; as condições de trabalho; e, os meios de ensino. Sobre a gestão educacional a ideia é que hajam

[...] reformas dos sistemas de gestão que procurem melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino, [e que libertem] os professores de tarefas administrativas que os ocupam diariamente e levar a uma concentração sobre os fins e métodos do ensino, em determinados contextos. Certos serviços de apoio, como os de um assistente social ou de um psicólogo escolar, parecem-nos necessárias e deveriam existir sempre. (DELORS, 2001, p. 160).

Para o BM, o sentido da gestão é tido como uma forma de (con)formação do professor (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) pois, se relaciona simplesmente às atividades escolares, sobrecarregando este trabalhador de tarefas que a princípio não pertencem a ele, mas a outros profissionais ao mesmo tempo em que o afasta da participação mais efetiva no ambiente escolar. Desta forma, o papel do gestor (diretor) escolar é administrar eficiente a escola e controlar o trabalho docente. Tal como afirmou Oliveira (2000), trata-se de um tipo de gestão do trabalho e da pobreza.

Outro ponto a destacar sobre a formação do professor volta-se para os meios de ensino com o sentido de que:

A introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades. Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimento e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca

poderiam atingir. Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos. (DELORS, 2001, p. 161).

Aqui se coloca um distanciamento entre o que era pretendido para a formação do professor no documento de 1966 e o de 1996. O primeiro defendia que a formação do professor deveria estar sob a responsabilidade do Estado que, junto as demais autoridades, deveria consultar as organizações de professores tendo em vista o oferecimento de amplo sistema de instituições e cursos de formação inicial e contínua, gratuitamente. Tal sistema deveria oferecer grande variedade de opções e integrar as instituições de formação às instituições científicas, culturais e entidades de representação dos professores. Precisariam ser organizados cursos de aprofundamento para os professores que retomaram suas atividades docentes depois de um período de afastamento (UNESCO, 1966, p. 13). Vale lembrar, ainda, que a formação do professor deveria se pautar no estudo dos elementos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia.

Mas, o que indica o relatório de 1996? Nada menos que uma super valorização das TIC que passa a ser o principal instrumento para a formação do professor, inclusive como recursos para garantir a educação a distância em nível superior, colocando sobre este trabalhador a responsabilidade de sua formação inicial e continuada. Isso se torna possível pelo discurso do “aprender ao longo da vida” que deve levar o professor, a descobrir, por si só, como aprender, o que ensinar e como ensinar. Sobre isto, os teóricos críticos consideram que o ensino é considerado um tipo de treinamento para professores e alunos, enquanto para a UNESCO é considerado uma arte e uma ciência.

No Brasil estas políticas se materializaram a partir da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), seguindo o modelo definido pela burguesia internacional. Diferente disso, está em pauta uma educação emancipadora onde a política de formação para o trabalho docente não esteja atrelada aos interesses do capital. Trata-se de uma formação de professores da educação básica, em nível superior, que possibilite a emancipação humana. Desta forma, estes trabalhadores poderão contribuir, dentre outras coisas, para a formação de outra sociabilidade.

Conclusão

Para melhor esclarecer a participação da UNESCO na definição das políticas educacionais, propusemo-nos apresentar suas estratégias de regulamentação. Com isso, concluímos que existe um projeto claro e eficiente no sentido de (con)formar os professores, por meio do discurso e da exigência de formação em nível superior. Mas, para isso, esse organismo necessita se fundamentar em seus intelectuais, que, valendo-se de teorias diversas, passaram a sugerir mudanças para todo âmbito da sociedade e, não apenas para a educação. Os teóricos que mais se destacam nesta empreitada são aqueles com formação na área da administração, os quais sugerem novas formas de administração, a partir do modelo gerencial.

Neste sentido, a formação de professores passa a ser vista como uma forma de capacitar para o exercício do trabalho docente e, ao mesmo tempo, dar a este trabalhador elementos que lhe possibilitem ser “gestores” de seu próprio trabalho e do trabalho de seus colegas, buscando desta forma à formação do pensamento único na sociedade burguesa. Identificamos que este tipo de formação presente nas políticas de formação do professor, via UNESCO, se caracteriza pelos seguintes elementos: formação ao longo da vida; formação pautada na experiência; formação inicial/continuada; educação a distância e eficácia. Todos esses elementos carregam em si as contradições possíveis para garantir, não apenas a (con)formação destes trabalhadores, mas também, o consenso em torno do modelo de formação e da realização do trabalho, cada vez mais precarizado.

Para estes fins, a UNESCO se coloca prontamente a formular estratégias com vista a atingir os fins desejados quanto à formação dos professores. A análise dos documentos não deixou dúvidas que a intensão em formar professores da educação básica, em nível superior, é uma estratégia para acompanhamento das reformas que estão sendo implementadas neste nível de ensino. Como há urgência para a consolidação destes indicativos, os países de capitalismo periférico devem centrar suas forças na EAD com auxílio das TIC.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6ª ed. São Paulo: Boitempo, 2003a. 258 p.

_____. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): UNICAMP, 2003b. 200 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, acesso em 17/05/2015.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. 336p.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996)*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001. 288 p.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-41, set/dez. 2007.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5ª Ed. São Paulo: Globo, 2006. 504 p.

_____. *Memória viva da educação brasileira*. Volume I. Brasília: MEC/INEP, 1991. 62 p.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977. 172 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995. 231 p.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14ª Ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005. 349 p.

HAYEK, Friedrich August Von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994. 221 p.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007. 206 p.

_____. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. Niterói (RJ): 2005. 2 Volumes. Tese de Doutorado [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

MACEDO, Jussara Marques de. *A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB*. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2008. 285 p.

_____. *A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010*. 2011. 2 volumes. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 571 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. 360 p.

PROMEDLAC. *Educação para todos: Declaração de Cochabamba*. Aprovada na 7ª Sessão do Promedlac. Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1152/1051>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. Volume I. Tradução de Luis João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. 479 p.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2007. 93 p.

UNESCO. *UNESCO no mundo: história e mandato*. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/perfil_unesco.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. *Declaração de Cochabamba*. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Cochabamba: 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Dakar. Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. Brasília: UNESCO/CONSED – Ação Educativa, 2001. 70 p.

_____. *Recomendação relativa à condição docente*: aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris, 5 de outubro de 1966. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

UNICEF/BRASIL. *Declaração mundial sobre educação para todos* (Conferência de Jomtien. 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2015.