



A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS ORIENTAÇÕES/DETERMINAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Jussara Marques de Macedo¹

RESUMO

Compreender as sugestões/imposições dos organismos internacionais para as políticas de formação do professor da educação básica é imprescindível no recente processo de mundialização do capital. Essa formação pauta-se na lógica disseminada pela “sociedade do conhecimento” e se materializou no Brasil a partir da promulgação da LDB 9.394/96, quando tomou maior sentido a lógica da educação a distância. Isso reforçou a posição subserviente do Brasil em relação aos países hegemônicos do capitalismo. Concluímos que a alternativa às políticas fragmentadas e aligeiradas de formação do professor seria a formação omnilateral, com vistas à construção de outra sociabilidade que não aburguesa.

PALAVRAS-CHAVE: mundialização do capital – organismos internacionais – formação de professores

ABSTRACT

Understanding the suggestions/impositions of international organisms to the educational policies of a primary teacher is vital in the current process of capital globalization. This education rules in the scattered logic from the “knowledgeable society” and has become real because of the promulgation done by LDB 9.394/96, when the meaning of distance learning had grown. This reinforced Brazil’s subservient position in relation to the capitalism hegemonic countries. We thus conclude that the alternative to the fragmented and rushed policies in the teachers’ education would be the omnilateral education for the construction of sociability rather than bourgeois.

KEY WORDS: capital globalization – international organisms – teachers’ education.

¹ Doutora. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. jmacedo@fe.ufrj.br



INTRODUÇÃO

O artigo objetiva compreender as políticas de formação do professor da educação básica, em nível superior, a partir das sugestões/imposições dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos assumiram significativa função no processo de mundialização do capital a partir do final do século XX e início do século XXI, principalmente no que se refere à reforma da educação, em especial às políticas de formação para o trabalho docente.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com análise dos documentos *Prioridades y Estratégias para a la Educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (BANCO MUNDIAL, 1995); *Brasil Teachers Development and Incentives: a strategic framework* (BANCO MUNDIAL, 2001); *Recomendação Relativa à Condição Docente* (UNESCO, 1966); *Declaração de Cochabamba Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos* (UNESCO, 2001) e *Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (DELORS, 2006). Todos os elementos foram analisados e comparados, de modo a compreender melhor, as políticas de formação do professor que se materializaram no Brasil nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010).

Os resultados apontam a relação subserviente do Brasil frente aos países de capitalismo central, principalmente por meio dos organismos internacionais. Isso tem contribuído para uma contrarreforma da educação brasileira iniciada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e, conseqüentemente, nas políticas de formação docente. Concluímos que este modelo estabelecido de formação para o trabalho docente relaciona-se diretamente aos interesses do capital e ao seu mais recente modelo de mundialização. Como alternativa apresenta-se uma formação omnilateral com vistas à emancipação humana e a construção de uma nova sociabilidade.



DESENVOLVIMENTO

As mudanças nas políticas de formação de professores que se materializaram, no Brasil, a partir do final do século passado, até hoje, se dá pela inserção subalterna (FERNANDES, 2006) do país no atual patamar da divisão internacional do trabalho. Seguindo a mesma lógica da formação para o trabalho complexo, no Brasil, podemos afirmar, com base em Neves e Pronko (2008), que a internacionalização da economia e a própria produção da existência requerem, do capital, ações cada vez “*mais internacionalizadas* com vistas a garantir, concomitantemente, a reprodução das relações de dominação burguesa sobre o conjunto das sociedades contemporâneas.” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 91 – destaque das autoras).

Este fenômeno de globalização pode ser considerado uma nova fase da internacionalização do capital, marcada por um processo econômico que se baseia nos pressupostos da política liberal, isto é, do mercado como regulador de todas as ações sociais e políticas. (CHESNAIS, 1996; 2003).

Para Hobsbawm (1995), o fenômeno da internacionalização se intensificou a partir do final do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, quando as instituições – debilitadas pela Guerra – não obtinham mecanismos capazes de lidar com os problemas oriundos dela. Por isso, foi criada, no ano de 1945 a Organização das Nações Unidas (ONU), que substituiu a então extinta Liga das Nações (LN).

A necessidade de criação dos organismos internacionais data dos últimos anos da Segunda Guerra Mundial, quando desmoronou o modelo original da ONU. O BM que se instalou em 27 de dezembro de 1945 e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que começou a funcionar em 1º de março de 1947, foram as duas instituições internacionais que se originaram a partir dos Acordos de *Bretton Woods*, no ano de 1944. (HOBSBAWM, 1995, p. 269). Isto se deu no momento da implementação das diretrizes do *Consenso de Washington*, quando estes organismos passaram a subordinar-se, totalmente, à política e à orientação dos Estados Unidos da América (EUA).

A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, no mesmo ano da criação do BM, pela *Conferência de Londres*. O seu lema é: “Se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz.” (UNESCO, 2001, p. 1). O motivo de sua criação foi a necessidade de acompanhar do 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-membros na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades modernas.

A OCDE foi criada na primeira Convenção, assinada em Paris, em 14 de dezembro de 1960, mas só entrou em vigor no dia 30 de setembro de 1961. Este organismo internacional carece de poder decisório e é, sobretudo, uma assembléia consultiva que realiza congressos, conferências, seminários e várias publicações. A OCDE mantém contato com diferentes entidades oficiais, privadas e pública. Seus relatórios constituem um instrumento de valor, já que é habitualmente usado para avaliar a evolução da economia mundial e de cada Estado.

Cabe ressaltar que foi a conjuntura política e econômica do pós Segunda Guerra Mundial que possibilitou a organização destes organismos internacionais, apoiados pela oligarquia dos maiores e mais ricos países capitalistas, encabeçados pelo EUA.

Estes organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) expressam o processo de mundialização do capital e articulam-se com a intenção de formação de uma nova sociabilidade burguesa. Neste sentido, o conhecimento é apresentado como um elemento necessário e indispensável para a nova organização da sociedade, mas, também, pode ser visto como um elemento de produção da exclusão e da desigualdade entre indivíduos ou nações (MACEDO, 2011).

Foram grandes as mudanças que ocorreram, na estrutura das sociedades, após o esgotamento do modelo fordista de produção. O processo de trabalho foi alterado pela introdução de novas tecnologias, que passaram a exigir do trabalhador novas habilidades e competências fundadas nas noções de flexibilidade, eficiência e polivalência. Segundo Maués (2003), a escola que formou vários trabalhadores para o modelo taylorista/fordista de produção passa a ser questionada. Dúvidas são lançadas sobre a prática dos profissionais da educação, em especial a dos professores, como aquela que não mais atende aos interesses do capital.

Todo este discurso é reforçado nos vários documentos oficiais dos organismos internacionais e nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) sobre políticas de formação docente. Trata-se da formação do professor de novo tipo para o mercado ao mesmo tempo em que justifica a intervenção dos organismos



internacionais no sentido de interferir diretamente nos Estados-Nações, por diversos meios, sobretudo, pela educação, para colocá-la à mercê da nova ordem econômica, política e social. Desta forma tem se consubstanciado a formação do “pensamento único em educação” (MAUÉS, 2003) que se intensificou a partir dos anos de 1990 com o início de um movimento internacional de contrarreforma da educação.

A lógica com que trabalham estes organismos internacionais no que refere às orientações/determinações para a formação do professor da educação básica, em nível superior, volta-se principalmente para as exigências da “sociedade do conhecimento”, pela utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) e, pelo discurso da educação ao longo da vida.

Há algumas décadas passadas, os intelectuais do BM defendiam que a formação inicial do professor estava em crise, por isso a necessidade de uma formação em serviço (MACEDO, 2008). Está por trás desta iniciativa a redução e a contratação de novos professores, o investimento nos já contratados e o aumento significativo do número de alunos por professor, de modo a reduzir os gastos públicos com educação (BM, 1995). A formação em serviço prioriza o conhecimento da matéria assumindo, portanto, um caráter técnico desarticulando o conhecimento do campo pedagógico e político. Esta formação poderá ser apoiada pelo avanço da tecnologia promovendo modalidades de educação a distância.

No documento *Brasil Teachers Development and Incentives: a strategic Framework* (2001) é perceptível que houve mudança de enfoque e que a prioridade se volta à formação dos professores da educação básica em nível superior, colocando o tema da gestão como “carro chefe”. Entretanto, esta formação não deverá ser realizada nas universidades, já que objetiva “retreinar e certificar os professores em nível superior”. (BM, 2001, p. 20). A fundamentação pautada nos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos –, será facilitada pela formação a distância, com a utilização das TICS. Aliado a isso, são necessários os instrumentos efetivos para melhorar o desempenho por meio de sanções e avaliação do desempenho do professor. O diretor competente e eficiente é aquele que controla o trabalho do professor e propõe medidas de sanções e avaliação (OLIVEIRA, 2000; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).



A defesa da UNESCO de que o professor da educação básica deve ser formado em nível superior ou em instituições de nível equivalente é antiga (UNESCO, 1966, p. 3). O objetivo é que este professor desenvolva conhecimentos gerais e de cultura pessoal; tenha aptidão para ensinar e educar; compreenda os princípios fundamentais para o estabelecimento de boas relações humanas dentro e fora das fronteiras nacionais; tenha consciência do dever de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com o desenvolvimento social, cultural e da sociedade.

Em tom diferente, a UNESCO passa a defender, a partir dos anos de 1990, a formação de uma “sociedade educativa” ligada à lógica da educação ao longo da vida e dos quatro pilares da educação (DELORS, 1996). 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. Defende uma educação para a cidadania, democracia e para formação de cidadãos participativos. 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.

Se no documento de 1966 a formação em nível superior do professor deveria estar a cargo o Estado, o documento de 1996 aponta que as TICs são os principais instrumentos para esta formação, inclusive como recursos para garantir a educação a distância em nível superior, colocando sobre este trabalhador a responsabilidade de sua formação inicial e continuada. O ensino passa a ser visto como treinamento para professores e alunos, mas contraditoriamente é considerado pela UNESCO como uma arte e uma ciência.

Para a OCDE, as políticas de qualificação para o trabalho docente liga-se diretamente a lógica de atrair, desenvolver e reter professores eficazes na “sociedade do conhecimento”. As políticas para professores tem sido prioridade nas agendas nacionais e internacionais, devido às mudanças econômicas e sociais que colocam a escolarização como um fator importante e indispensável às necessidades da “sociedade do conhecimento”. Esta contribui para que as exigências em relação aos professores e às escolas se tornem mais complexas. Tornar a profissão docente atraente significa, dentre



outras coisas, tornar a profissão competitiva para disputar com outras ocupações as pessoas mais talentosas e motivadas.

As propostas da OCDE para a formação dos professores da educação básica têm por objetivo redesenhar a oferta de formação inicial e a formação ao longo da vida dos professores, com o objetivo de que os mesmos se tornem eficazes. Trata-se de adaptar estes trabalhadores às novas demandas do mercado e às novas exigências da “sociedade do conhecimento”. A defesa da formação inicial dos professores, em nível superior, faz parte de uma política que se articula às políticas de ensino superior, que de acordo com a OCDE (2006) ocupa lugar cada vez mais importante nos programas nacionais.

O Brasil como um país periférico, no âmbito da divisão internacional do trabalho se coloca de forma subserviente em relação aos países centrais. Conseqüentemente, esta mesma atitude se dará em relação aos organismos internacionais elaboradores/propositores da contrarreforma no campo educacional e das políticas de formação do professor. Assim, a concepção burguesa de revolução educacional prevaleceu na contrarreforma da educação e, em especial, nas políticas de formação do professor a partir do final dos anos de 1990. Um dos elementos de dependência do Brasil em relação aos organismos internacionais diz respeito à “ajuda estrangeira” que acaba sendo uma forma enganadora porque todos os “[...] empréstimos devem ser reembolsados com juros e porque as condições desses empréstimos permitem retirar do país a renda excedente.” (PETRAS, 2007, p. 81).

Considerando que, na LDB 9.394/96², a exigência de formação de professores para a educação básica é aquela feita em nível superior, a marca do governo Luis Inácio Lula da Silva foi tornar esta exigência possível via cursos superiores fragmentados e aligeirados, por meio da contrarreforma da educação superior.

No que se refere às políticas de formação do professor em nível superior, foram vários os cursos que se materializaram pautados na educação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde um dos objetivos é “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada aos

² Embora possa ser “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 48).



professores da educação básica”. (BRASIL/DECRETO 5.800/2006). Os cursos que estão diretamente relacionados à formação inicial do professor em nível superior são: Prodocência; Pró-Licenciatura; Prolind; e, Escola de Gestores da Educação Básica. Além disso, foram várias ações no que se refere à formação continuada e a outros níveis.

CONCLUSÃO

No atual processo de mundialização da sociedade capitalista, a formação do professor da educação básica, em nível superior, encontra-se totalmente atrelada às sugestões/determinações dos organismos internacionais e à ideia de educação do longo da vida. Assim, a profissionalização docente se constituiu em uma estratégia técnica e política (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Este projeto de formação é, além de tudo, um elemento principal para a recomposição da hegemonia burguesa que, no bojo da contrarreforma da educação, representa a obtenção de maior controle sobre o maior contingente de trabalhadores públicos, os professores.

Trata-se, por fim, de um tipo de inclusão excludente destes professores neste nível de ensino (CURY, 2004; KUENZER, 1998), no momento em que as novas exigências de formação impostas pela “sociedade do conhecimento” objetivam, antes de tudo, formar o professor de novo tipo como elemento indispensável à manutenção e construção da nova sociabilidade burguesa. Por fim, trata-se também, da manutenção do padrão compósito de hegemonia burguesa nacional e internacional. (FERNANDES, 1981).

Diferente disso, a formação de professores em nível superior deve ser aquela que possibilite a emancipação humana com base na omnilateralidade. (GRAMSCI, 1991; FRIGOTTO, 2001). Isso significa que estes trabalhadores sejam capazes de contribuir, dentre outras coisas, para a formação de outra sociabilidade que não a burguesa.



REFERÊNCIAS:

BANCO MUNDIAL. **Brasil teachers development and incentives: a strategic framework**. 2001. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-185895645304/4044168-1186326902607/41pub_br62.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. **Prioridades y estrategias para a la educacion**: estudio sectorial del Banco Mundial (Version preliminar). Washington (EUA), mayo 1995. Mimeografado.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 8 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 23 set. 2009.

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. 63p.

CHESNAIS, François. A “nova economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François; DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique; WALLERSTEIN, Immanuel. **Uma nova fase do capitalismo?** Tradução de Andréia Galvão e José Marcos Nayme Novelli. São Paulo: Xamã, 2003, p. 43-70.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. A inclusão excludente na educação. In: GOULART, Cecília; SELLS, Sandra Escovedo; RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói (RJ): EDUFF, 2004, p. 93-106.

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

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

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 121 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed.. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244p.



HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. 598 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Guadêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1998, p. 55-75.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010.** 2v. 2011. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

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

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 118, mar. 2003, p. 89-117.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: 2006. 249 p.

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

PETRAS, James. **Imperialismo e luta de classes no mundo contemporâneo.** Tradução de Eleonora Frenkel Barreto. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. 207 p.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, ano 1, Braga nº 1, 2003, p. 267-281.

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

_____. **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: 10/08/2010.