

REFORMAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OLGAÍSES CABRAL MAUÉS

Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Pará
olgaíses@uol.com.br

RESUMO

A formação de professores está hoje no centro dos acontecimentos do mundo da educação, suscitando aprovações e divergências e apontando para a necessidade de se fazerem reformas na área. Os motivos dessas reformas estão ligados, para alguns, aos resultados negativos do desempenho escolar, que não têm atendido às exigências do mundo do trabalho. Este texto analisa a reforma na formação de professores como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização. A partir dessa lógica procuram-se identificar os postulados de base da reforma, o quadro conceitual, os aportes metodológicos que vêm dando suporte ao processo. O texto apresenta alguns eixos que sustentam as reformas na formação de professores, tais como: a “universitarização” profissionalização, a ênfase na formação prática/certificação de experiências, a formação contínua e a pedagogia das competências, analisando a importância de cada um no contexto internacional.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES – COMPETÊNCIAS – GLOBALIZAÇÃO – ORGANISMO INTERNACIONAL

ABSTRACT

INTERNATIONAL REFORMS IN EDUCATION AND TEACHER TRAINING. Teacher training is currently the center of events in the world of education, yielding approval and controversy, and pointing out the need for reforms in the area. Reasons for these reforms, for some, are linked to the negative results in student performance, which have not met the labor market's demands. This text analyzes teacher training reform as an international trend, linked to multilateral agencies' requirements, whose purpose is to serve the process of globalization. Based on this logic, the aim is to identify the premises of such reform, the conceptual framework and the methodological contributions which have supported the process. The text presents some axes which have sustained teacher training reforms, such as: “universitarization”/professionalization, emphasis on practical training/certification of experience, continuous training and competence-based pedagogy, analyzing the importance of each in the international context.

TEACHER EDUCATION – SKILLS – GLOBALIZATION – INTERNATIONAL AGENCY

Este texto foi produzido no contexto de estágio pós-doutoral, realizado na Université Laval, Quebec, e recebeu incentivo do CNPq.

O mundo tem sofrido profundas mudanças em todas as esferas, sobretudo a partir dos anos 1970 do século XX. Essas transformações ocorrem em diferentes setores da vida, quer seja o político, o econômico ou o social. Pode-se dizer, sem que isso seja uma figura de retórica, que a face do mundo é outra; existe hoje uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado. A crise do capitalismo internacional representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar na cena política outros fatores que têm contribuído para uma nova fase da acumulação. A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta terra. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças.

O objetivo deste texto é o de apresentar alguns resultados parciais de uma pesquisa denominada "As mutações no mundo do trabalho e as políticas de formação do profissional da educação", financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, analisando alguns aspectos dessas mudanças e respectivas influências sobre a educação, sobretudo as que ocorrem em relação às políticas de formação de professores, e buscando identificar suas causas e consequências. Para tanto, em primeiro lugar discutiremos a interferência da globalização no neoliberalismo e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no mundo, de modo a implantar o "pensamento único" que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado. Em segundo lugar procuraremos analisar a conotação que tem sido dada às reformas como instrumento de regulação social que busca o equilíbrio e a homeostasia social, servindo como conformação de uma ideologia que vê na competitividade e no lucro as únicas razões de existência. Em terceiro lugar, examinaremos as principais características das reformas na formação de professores, identificando os eixos sobre os quais elas estão assentadas e o que isso pode representar na formação de cidadãos e cidadãs. Finalmente, analisaremos algumas alternativas apresentadas como saídas para esse momento em que a educação é assumida como mercadoria, o papel que movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais têm desempenhado mediante a realização de conferências, seminários, debates, publicações que apontam saídas viáveis para esse mundo mercantilizado.

O CENÁRIO DAS REFORMAS

As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado.

O fenômeno da globalização/mundialização significa uma nova fase da internacionalização do capital, representando um processo econômico que pretende aplicar os princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta. Alguns autores fazem a diferença entre os dois termos, globalização e mundialização. Chesnais (1997) diz que a globalização tem o caráter de um processo puramente econômico, enquanto a mundialização se refere a fenômenos da sociedade, indo além das motivações econômicas. Gélinas (2000) também faz diferença entre os termos, atribuindo à globalização a concentração e o controle da informação nas mãos das empresas transnacionais, o que significa um totalitarismo e uma concentração de poder, enquanto que a mundialização seria a socialização de recursos para toda a humanidade. Outros autores (Comeliau, 1997), Harnecker (2001) tratam os dois termos de forma idêntica, isto é, significando a mesma coisa, ou seja, a expansão dos mercados financeiros e o crescimento das transações financeiras de caráter especulativo, que possibilitam a centralização e a concentração do capital.

Neste texto utilizaremos os termos indistintamente por compreendermos que ambos representam uma intensificação de trocas de mercadorias e serviços,

dos fluxos de capitais, a desregulamentação da economia e sobretudo o aumento do poder dos países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências. Na realidade a globalização, juntamente com o neoliberalismo, seu constructo ideológico, constitui uma forma hegemônica para a saída da crise do capitalismo, uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar (Anderson, 1995), consiste em maneiras de reagir à perda gradativa do regime de acumulação. Teixeira (1998) analisa o neoliberalismo como uma doutrina que, para viabilizar-se, apresenta programas de política econômica. Harnecker (2001) apresenta-o como um conjunto de medidas econômicas e programas políticos. Romão (2000) afirma que há uma teoria neoliberal exprimindo uma visão de mundo que abrange as questões ontológicas, epistemológicas e éticas, e ressalta, contudo, que essa teoria é alienada e alienante. Bianchetti (1996) afirma tratar-se de um modelo, isto é, uma elaboração teórica, um conjunto de princípios que geram um novo tipo de indivíduo, de instituições sociais, de Estado, de mercado e de políticas oficiais. Machado (2000) afirma categoricamente que “o neoliberalismo pode ser identificado como um sistema de idéias, que reinventa o liberalismo clássico, introduzindo formulações e propostas caracterizadas pelo conservadorismo político”.

Há também a idéia de que o neoliberalismo é uma estratégia de organização da produção e da vida social, na medida em que o keynesianismo deixou de ser interessante para os donos do capital e que era preciso, para sair da crise, que o Estado deixasse de intervir diretamente na economia, subordinando assim todas as relações sociais à lógica do mercado.

Há uma convergência entre os diferentes autores citados: trata-se de uma proposta hegemônica para a saída da crise do capitalismo, em razão do esgotamento do modelo fordista/keynesiano (Harvey, 1989), que começa a indicar que o papel do Estado Benfeitor, principalmente as funções distributivas que tinha, estavam em conflito com os objetivos do capitalismo, isto é, com a acumulação. É inerente à natureza do capitalismo o fato de ele gerar suas próprias crises. Ele estaria marcado pelo caráter cíclico do processo de desenvolvimento, alternando fases de prosperidade com outras de depressão, representadas por ciclos parciais ou gerais, em que se apresentariam as crises, significando estas um colapso de reprodução do sistema. De um lado, há o interesse de abrir mais mercados (globalização), sendo necessário para tanto que haja uma desregulamentação do Estado, o fim das barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo), de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim.

É esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social. Carnoy (1999) indica a existência de uma relação direta entre a mundialização e as reformas na educação e a específica da seguinte forma: 1. o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador; 2. os governos aumentam as despesas com a educação, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado; 3. a comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões; 4. a utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas; 5. a internet como forma de globalizar as informações e a educação. Toda essa relação tem como finalidade contribuir para a construção da “sociedade do saber”, que é baseada na informação, em recursos “imateriais” como os saberes, a informação, a comunicação e a lógica. Petrella (1999) diz que essa nova sociedade é indispensável para a fase da economia que tem a informação como seu principal recurso. Essa sociedade, que substituiria a sociedade industrial, visa à rentabilidade, ao lucro, à competitividade, atendendo assim aos anseios da globalização.

Os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM –, Comunidade Européia – CE –, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal. Pela realização de fóruns, como o de Jomtien, em 1990, ou o de Dakar, em 2000, ou de conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000, esses organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar. A CE, por exemplo, estabeleceu 16 indicadores de qualidade a serem atingidos pelos países pertencentes à Comunidade Européia, relativos, dentre eles, à leitura, matemática, língua estrangeira, formação de professores. Esses indicadores objetivam homogeneizar o nível de educação nos países pertencentes à Comunidade, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem diretamente do processo de globalização. Da mesma forma o Banco Mundial tem elaborado diferentes documentos, entre os quais destacam-

se prioridades e estratégias para a educação (Banque Mondiale, 1995, World Bank, 2002). No primeiro desses documentos o BM propõe as reformas que devem ser feitas pelos países em desenvolvimento, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza; para tanto as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas. A OCDE promoveu, em 2002, um fórum que teve como tema “Os grandes desafios: a segurança, a equidade, a educação e o crescimento”, em que se salientou o fato de que a educação pode contribuir para a edificação de sociedades tolerantes, democráticas e prósperas.

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

O sentido de reforma traz, no senso comum, a idéia de progresso, de mudança, de avanço. Para Popkewitz (1997) a reforma é mais bem entendida como parte do processo de regulação social, como elemento ativo de poder presente nas capacidades individuais. Canguilhem (apud Jeammeaud, 1993) apresenta outra compreensão: a da regulação como ajustamento, de acordo com algumas regras ou normas e com uma pluralidade de movimentos ou atos e seus efeitos ou produções, cuja diversidade torna estranhos uns aos outros. Claude Bernard tenta clarificar um pouco essa noção dizendo ser a regulação a capacidade que tem o organismo de controlar e manter, dentro de certos limites, suas próprias reações protegidas das perturbações exógenas. A regulação para esse autor seria o ajustamento de elementos estranhos entre si, mas que devem adaptar-se para fins específicos, o

que permite a manutenção do equilíbrio do todo, quando as partes estão em conflito. Para tanto, é exigida a existência de normas e de uma instância que faça com que elas sejam cumpridas, visando atingir determinados objetivos. A concepção de regulação como controle não é um consenso. O próprio Popkewitz afirma preferir o uso do conceito de regulação social em vez do conceito de controle social. Da mesma forma Jean-Marie Fecteau (2002) diz que a regulação não é um modo de controle, mas um conjunto de tendências que orienta o pensamento e a ação em ligação com a opinião da média das pessoas.

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não-somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, à medida que venham de baixo para cima, como é o caso em alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social.

Carnoy (1999) diz que as mudanças econômicas mundiais estão exigindo três tipos de reformas na educação, as quais ele chama de reformas com base na competitividade, nas exigências financeiras, na equidade. Os argumentos apresentados por esse autor são que a produtividade econômica depende de mão-de-obra formada para atender às exigências mundiais; que a privatização pode ser uma saída para atingir tais objetivos e que o problema da educação está mais vinculado à gestão racional dos recursos do que à quantidade de recursos destinada ao setor pelos governos. Para que a educação seja competitiva, continua o autor, é preciso investir pesadamente na educação básica e na formação de professores. O Banco Mundial aponta na mesma direção, afirmando que a educação tem de ser produtiva e que é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores, sugerindo em relação ao último item uma formação mais curta e fora das universidades.

As reformas educacionais, como uma política pública, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas. Para o Banco Mundial o ajustamento estrutural é um processo dinâmico que redistribui os recursos na economia de modo a favorecer o seu crescimento. Chossudovsky (1989) explica o programa de ajustamento estrutural a partir do que ele chama "Plano Marshal para os países ricos", exemplificando com essa expressão que a dívida contraída pelos países em desenvolvimento tem feito a ri-

queza dos países desenvolvidos. Isso porque ela, apesar de estar sendo paga, se multiplica cada vez mais, em um círculo vicioso, que obriga, para o pagamento, que novas dívidas sejam contraídas, colocando os países numa dependência total em relação aos credores, que passam a exigir medidas draconianas para a obtenção dos recursos exigidos.

Em 1989, os organismos financeiros internacionais organizaram uma reunião para discutir a dívida externa dos países em desenvolvimento, buscando formas que garantissem o seu pagamento. Nessa reunião, foram elaboradas algumas medidas que passaram a orientar as políticas econômicas dos países endividados, um verdadeiro decálogo que ficou conhecido como o Consenso de Washington¹. O ajuste estrutural, na prática, representa os cortes de salários dos funcionários públicos, demissões, flexibilização do mercado, corte nas contribuições sociais, reforma do Estado, incluindo aí a reforma na educação. Chossudovsky (1989) divide o ajustamento estrutural em duas fases, a primeira chamada estabilização econômica a curto prazo, que implica a desvalorização da moeda do país, a dolarização dos preços, o controle do efetivo monetário e a desindexação dos salários. A segunda etapa ele chama de reformas estruturais, que vão desde a liberalização do comércio, passando pela privatização das empresas do Estado, a reforma fiscal, a privatização das terras, entre outras medidas. Alguns dos resultados desse ajuste estrutural apresentam-se no setor social, principalmente na saúde e na educação, tendo em vista a diminuição de recursos para as áreas. Eric Toussaint (2002) diz que o ajuste estrutural é um pouco como apertar a cintura colocando o cinto dois ou três pontos a menos. Nos países do Grupo dos 7 – G7 – o mesmo discurso aparece: é preciso equilibrar as finanças, depurar os gastos, cortar as gorduras, fazer uma espécie de terapia econômica, o que implica adoção das medidas citadas, cujos resultados são compressão social, diminuição de recursos para as áreas sociais, sendo as mais atingidas a educação e a saúde. As reformas educacionais serão feitas dentro desse enfoque de regulação social e ajuste estrutural, tendo em vista que a educação como política pública estaria, segundo a concepção neoliberal, “desviando” recursos, desequilibrando o orçamento, provocando déficits públicos, que geram inflação e desemprego, criando a crise. Assim, a partir desse raciocínio o Estado não

1 Os dez pontos são: 1. a estabilização orçamentária; 2. o enxugamento das despesas públicas; 3. a reforma fiscal; 4. a liberalização financeira; 5. a adoção de uma taxa de juros única e competitiva; 6. a liberalização do mercado; 7. a eliminação das barreiras fiscais; 8. a privatização das empresas públicas; 9. a desregulamentação do mercado; 10. a garantia dos direitos de propriedade.

deve “desviar” seus recursos para as políticas sociais, tendo em vista o desequilíbrio que isso gera. Logo, como uma sociedade não pode se desenvolver sem ciência e tecnologia, sem educação, cabe à iniciativa privada fornecer tais serviços.

Nico Hirtt (1999) chama a atenção, numa conferência realizada na Bolsa de Trabalho em Paris, para as semelhanças entre as reformas educacionais que se efetuam na Europa e é bem enfático quando afirma: “Essa política educacional comum, que não diz seu nome, pode se resumir em alguns pontos”, e enumera seis: a desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com a educação e a justificativa de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego.

Reforçando a tese de Carnoy (1999) de que as reformas têm o caráter de estimular a competitividade, de colocar os aspectos financeiros como determinantes das escolhas de concepções de conhecimento, diversos autores (Petrella, 1999; Weissheimer, 2002; Hirtt, 2001a) chamam a atenção para o processo de mercantilização da educação, destacando que é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores. Para esses e outros autores a educação estaria contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade. Esses aspectos da educação como mercadoria são reforçados nos discursos oficiais com os argumentos da necessidade de adaptar a educação às mudanças que a “sociedade do conhecimento” exige por parte da escola. A Table Ronde des Industriels Européens [Mesa-Redonda dos Industriais Europeus], em 2000, manifesta sua insatisfação em relação à educação, pois segundo esse organismo a educação não tem atendido às demandas da economia e, por isso, é preciso aproximar a escola da empresa. Para tanto o patronato deve definir os conteúdos a serem ensinados e também as estruturas de ensino, aumentando a autonomia das escolas, o que contribui para a maior concorrência entre elas.

A Comissão Européia, no mesmo espírito de mercantilização da educação, chega a propor o fim da escola; por meio de um grupo de reflexão, constituído para pensar o futuro da educação, apresenta, dentre outras recomendações:

...numerosos são aqueles, hoje, que pensam que o tempo da educação fora da escola chegou e que a liberação do processo educativo possibilitará um controle por parte daqueles que possam oferecer a educação de maneira mais inovadora do que a estrutura tradicional existente. (Hirtt, 2000, p.62)

Será a educação ofertada pela internet e por outros meios informatizados, abrindo assim esse “colossal mercado” à iniciativa privada. Existe hoje no mundo cerca de um bilhão de pessoas envolvidas em algum processo de aprendizagem, 50 milhões de professores, centenas de milhares de estabelecimentos escolares. As despesas com a educação representam mais de um bilhão de dólares². Realmente, trata-se de um imenso mercado a ser conquistado e alvo de interesse da iniciativa privada, em razão da possibilidade dos lucros que possa trazer.

OS EIXOS DAS REFORMAS

As diferentes conferências mundiais de educação realizadas, como as de Jomtien (1990) e de Dacar (2000), além dos documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE, apontam para que a prioridade da educação seja a educação básica³, compreendida como o ensino primário e o secundário, o que representa, no mínimo, oito anos de escolarização. A educação de base é definida no documento Estratégias do setor educacional, 1999, como sendo as habilidades, as competências de base, para que os “clientes” – termo adotado pelo documento – adquiram as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, assim como apresentem a *performance* exigida pelo mercado mundial. A partir daí a concentração de esforços de diferentes governos ocorreu nessa direção. Os programas, os currículos foram reestruturados, sistemas de avaliação foram criados com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, a fim de garantir e assegurar o alcance dos objetivos desse nível de ensino. A OCDE concebeu e colocou em ação um programa para acompanhamento dos alunos, denominado Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves – Pisa [Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos], cujo objetivo é avaliar em que medida os jovens de 15 anos, que estão chegando ao fim da escolaridade obrigatória, estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento, bem como verificar o nível das competências que foram adquiridas. Esse é mais um dos mecanismos de controle visando à disseminação do “pensamento único”, cujo objetivo é sempre o mercado globalizado.

2 Fonte <http://www.svmep.ch/enjeux1.html>, acessado em: 27.6.2002.

3 No Brasil, com a Lei n. 9.394/96, a educação básica inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

A reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada. Alguns ministérios de educação consideram a formação dos professores a segunda etapa das reformas educacionais. As reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje. Considerando-se os aspectos já abordados ao longo do texto – as reformas na educação como meio ou forma de regulação social e de ajuste estrutural, o poder dos organismos multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, o papel da educação como motor do crescimento econômico –, pode-se observar que o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores. Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. As reformas em curso têm, de modo geral, contemplado tais aspectos. Destaque-se, porém, que existe uma relação entre as escolhas teóricas de abordagem dessas categorias e o grau de autonomia que assume o Estado-Nação que vai realizar a reforma, ou seja, não são deixados de lado os aspectos políticos e econômicos que influenciam diretamente as escolhas e decisões no mundo da educação.

A “universitarização”/a profissionalização

As reformas educacionais, cada vez mais, ganham um caráter internacional e isso pode ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também esse setor. Desse modo a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação. A “universitarização” seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função. A “universitarização” representa um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros (Bourdoncle, 1994). Contudo, nem sempre a formação que se dá no terceiro grau tem contribuído para esses objetivos. Os

interesses de cada país, mesmo sua situação de dependência econômica, têm por vezes feito esse processo de elevação do nível de escolaridade ocorrer de maneira muito duvidosa. Alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no de forma aligeirada. A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. A pesquisa estaria pois, implicitamente, vinculada à formação de professores na universidade. Aliás, para Bourdoncle, a “universitarização” da formação implica que os saberes ensinados estão estreitamente ligados à pesquisa, e o autor enfatiza que não se trata simplesmente de transmitir um saber, mas de criá-lo. Uma outra característica dessa “universitarização” aligeirada é a tentativa de fazer uma espécie de tábula rasa do passado, ignorando as experiências bem-sucedidas ocorridas e querendo partir do zero, como se nada existisse como formação em nível superior nas universidades.

A “universitarização” parece vir também na direção de uma profissionalização do *métier* de professor. A abordagem funcionalista da profissão afirma que as profissões formam comunidades unidas em torno dos mesmos valores e da mesma ética de serviço, além de terem um *status* profissional baseado em um saber científico e não somente prático (Dubar, 1996). Esse saber, que se pode dizer especializado, caracteriza os conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, deve em geral ser transmitido pelas universidades e resultar em um diploma. Para Carbonneau (1993), uma das características da profissionalização é exatamente o fato de que o futuro profissional recebe uma longa formação universitária, de natureza científica. Assim, podem-se identificar pelo menos duas características da profissionalização: o fato de haver um saber científico e o fato de esse saber ser desenvolvido pela universidade como instituição de ensino e pesquisa, o que cria uma forte ligação entre profissão e universidade, tendo em vista que as universidades são as principais instituições de produção do saber (Bourdoncle, 1993). Lang (1996) enfatiza que a profissionalização no campo da formação de professores é ambígua e justifica essa ambigüidade afirmando que o termo indica ora uma modalidade de formação particular, como formar o mais próximo possível da realidade prática, *du terrain*, ora um modelo de profissionalidade específica, mais técnica.

Formação prática/validação das experiências

A ênfase na formação prática é outro componente da reforma internacional da formação do magistério. A justificativa apresentada para tanto é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar e, para confirmar esse raciocínio, são apresentados alguns exemplos provenientes dos resultados das avaliações realizadas com os alunos, como é o caso do Pisa. Essas avaliações ocorrem no final do curso, o que significa que somente o produto é avaliado e não o processo. Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano. Donald Schön (1993) tem sido um dos grandes inspiradores desse modelo de formação com ênfase na prática, com sua teoria do *praticien réfléxif*, segundo a qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade. Ives Couturier (2002), analisando a noção de reflexividade, afirma que, para o senso comum, esta é concebida como relação consigo mesma, fundada sobre a introspecção, e a explicitação existencial do implícito na ação do agente. Para esse autor a forma é considerada como a experiência, a expressão do saber tácito. Eraly, apud Couturier, apresenta uma classificação em relação à ação humana, indicando que esta se realiza em três planos: o plano irrefletido, que o autor considera como tácito, seria a relação prática com o mundo; o plano refletido, que ele diz ser o discursivo, o que mobiliza o pensamento sobre um objeto; e o plano reflexivo, no qual o objeto da reflexão é a experiência de si próprio. A partir dessa classificação Couturier diz que a centralização do agir somente sobre o plano reflexivo constitui uma redução da ação à dimensão subjetiva, experiencial apenas, o que significa que as outras dimensões são reduzidas ou, mesmo, desaparecem.

Essa questão da prática como reflexividade remete a um outro aspecto extremamente vinculado, que trata dos saberes teóricos e saberes práticos ou saberes de ação, que têm sido alvo de discussões nesses tempos de reforma internacional. Para Galatanu (1996), os saberes de ação constituem os saberes profissionais, mobilizados nas atividades de explicação, reformulação e redefinição dos saberes ensinados. Barbier (1996) completa a argumentação, afirmando serem esses saberes tradicionalmente assimilados às competências práticas, aos saberes ocultos, de experiência, informais, às habilidades adquiridas na ação, para a ação. Este autor

constata que existem pelo menos quatro posições em relação aos saberes teóricos e aos saberes de ação: a primeira delas consiste na repetição da bipolarização existente entre teoria e prática, com um peso maior para a teoria entendida como pertencente à ordem universal, abstrata, dedutiva, enquanto a prática seria o que pertence ao efêmero, passageiro, local, incerto, estando o saber de ação próximo a esta última. A segunda posição é representada pelas tentativas de diminuir o peso e o valor da representação acerca dos saberes teóricos, sem, contudo, igualar-se à terceira posição. Esta inverte o argumento da primeira, defendendo a produção do saber a partir da prática e pela prática, o que representa uma espécie de estabelecimento de uma relação de causa e efeito entre a ação e a produção de saberes. A quarta posição, apresentada por Barbier, é a existência de várias técnicas, que procuram fazer a “transposição”, a “mobilização” entre ação e saber, que estão hoje em voga, como a transposição didática e as competências entendidas como mobilização de recursos, para citar apenas duas. A formação do *praticien réflexif* estaria mais diretamente vinculada aos saberes de ação como uma abordagem mais prática desse processo, sendo operacionalizada pelo ensino em alternância, por exemplo.

A questão que se coloca é relativa à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação. Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permitirá a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci (1983), sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? O simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas. É preciso considerar os aspectos em que essa prática se dá, como os saberes teóricos e de ação são considerados no currículo, não apenas em relação a uma carga horária destinada, sobretudo em relação às funções que eles devem desempenhar para a formação do futuro professor.

O aproveitamento de experiências com a validação correspondente constituiu-se em outro elemento das reformas na formação de professores, estando intimamente ligado aos demais. A importância de considerar as experiências existentes é relevante, isso não se questiona no processo de aprendizagem. O que é preciso analisar é como esse outro paradigma das reformas está sendo incluído no processo. Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes, mas, em outros, tem contribuído para dimi-

nuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação e consequentemente do processo de aprendizagem. A França oferece um exemplo concreto, chamado validação das aquisições profissionais – VAP –, que possui normas gerais determinadas por legislação⁴ de 1992, a qual exige uma apresentação pessoal, a comprovação da trajetória da formação inicial e da formação contínua, exemplos de realizações pessoais, livros, artigos, uma descrição das funções exercidas, as atividades extra-profissionais, lazer, esporte, família, sendo tudo isso submetido a um júri, a um grupo de profissionais da área que deverá analisar o dossiê e decidir pela validação ou não das “aquisições” feitas. Esclareça-se que, nesse país, tal validação é realizada no segundo ano do curso que o candidato está fazendo no Instituto Universitário de Formação de Professores – IUFM –, no qual estão inscritos os professores estagiários das escolas de ensino fundamental e médio e os conselheiros de educação, lembrando que eles já cursaram obrigatoriamente três anos na universidade e um ano no IUFM. Esse destaque é dado pelo fato de que em alguns países o caráter de aproveitamento da experiência, que é válido e importante, tem-se prestado a um aligeiramento na formação, aumentando assim o número de professores com o diploma de nível superior, diminuindo o custo da formação e alterando as estatísticas, exibidas como se o país tivesse priorizado a educação e a formação de professores.

A formação contínua

De maneira geral a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas que se estão processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. O fato em si, sem uma análise mais aprofundada, não parece trazer nenhum problema no tocante aos fins da educação. Contudo, quando ele é examinado de forma política e contextualizada, pode-se observar que, como os demais elementos que compõem o *kit* reforma, este tem, sociologicamente falando, o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria,

4 Lei de julho de 1992; Decreto 93-489, de 26/3/1993; Resolução de 19/5/1995.

enquanto a escola se identifica com uma empresa. Em uma obra de 1998, denominada *L'École à la page: formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants* [A escola atualizada: formação contínua e aperfeiçoamento profissional dos docentes], desenvolvida pelo Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement – Ceri –, pertencente à OCDE, a questão está posta como uma exigência de modernização dos sistemas de ensino. O trabalho diferencia duas expressões que são freqüentemente utilizadas em todas as publicações sobre o assunto, quais sejam, o aperfeiçoamento profissional e a formação contínua. Quanto à primeira, a definição apresentada refere-se a todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos, a *expertise* e outras características necessárias para o processo de ensino. Esses aspectos envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. Já a propósito do segundo termo, formação contínua, o trabalho refere-se mais particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício. A partir dessa compreensão, a OCDE identifica pelo menos seis objetivos que esse tipo de formação pode ter, como a atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência. Mais uma vez a questão da aceitação tácita das políticas governamentais é evidenciada, isto é, o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado.

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, o que ensaja tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil.

As competências como eixo nuclearizador

Apesar das diferenças entre as reformas na formação de professores, existe uma certa unanimidade em relação ao aporte pedagógico que lhe deve servir de paradigma. Trata-se do aporte por competências, também chamado modelo de competências ou pedagogia das competências. Apesar de não ser uma abordagem nova, tendo em vista que na década de 1970 já era utilizado nos Estados Unidos, esse aporte tem-se revestido de certa “modernidade”, e classifica como ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação. O modelo de competências na formação do professor parecer vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas.

O ano de 1989 pode servir de referência para o impulso do que alguns têm denominado “a obsessão das competências”⁵ nas políticas educacionais. Naquele ano a Mesa-Redonda dos Industriais Europeus, organização fundada em 1983 e formada por cerca de 47 indústrias européias importantes⁶, apresenta um relatório denominado “ERT, Education et compétence en Europe, étude de la Table Ronde Européenne, sur l'éducation et la formation en Europe” [Educação e competência na Europa, estudo da Mesa-Redonda Européia sobre a educação e a formação na Europa]. Esse estudo, analisado por Nico Hirtt (2000), apresenta a inquietação dos industriais com o que eles consideram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias. Eles acrescentam que as indústrias têm apenas uma débil influência sobre os programas adotados nas escolas e que é preciso empreender uma política que associe as indústrias às discussões concernentes à educação. As reivindicações e recomendações não param por aí. A indicação de que a escola deve ser flexível está presente, assim como a recomendação de que a formação deve ser polivalente e a escola deve ser desregulamentada. Isso tudo porque, segundo esses industriais, os sistemas de ensino e os programas precisam de uma renovação acelerada. Alguns anos depois, em 1995, a ERT continua o seu trabalho de assumir a responsabilidade pela educação, dizendo que a responsabilidade da formação deve ser definitivamente assumida pela indústria, tendo em vista que o mundo da educação parece não perceber bem o perfil dos colaboradores necessários à indústria. Mas a ousadia dos industriais vai mais longe, quando estes afirmam que a educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo eco-

5 Nome do livro de Gérald Boutin e Loise Julien (2000).

6 Entre essas indústrias destacam-se Renault, Fiat, Shell, Siemens, Pirelli, Philips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone, Bayer.

nômico (Sély, Hirtt, 1998). Com isso, de uma forma concreta, declara-se a vinculação estreita entre a educação e o mercado, transformando assim a educação em mercadoria. Essa mercantilização, no dizer de Garcia (2002), implica uma adequação do ensino – compreendido como conteúdos, estruturas e formas – às exigências do mercado.

Essa exigência do mundo das indústrias irá modificar a educação profissional, assim como a educação primária, a secundária e a formação de professores. Todos esses níveis e modalidades de ensino vão trabalhar a partir da pedagogia das competências. Neste artigo o objetivo é o de analisar o sentido desse aporte pedagógico como um dos elementos constitutivos da reforma internacional na formação dos professores, juntamente com os demais elementos indicados anteriormente.

A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. Por exemplo, a OCDE, em 2001, durante uma reunião do comitê de educação, enfatizou a necessidade de novas competências para a inovação e para o crescimento. A mesma organização, em 2002, no Simpósio internacional sobre a definição e seleção de competências-chave, ocorrido em Genebra, instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e seleção de competências – Deseco –, cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas.

A definição de competência tem trazido, para alguns autores (Lasnier, 2000, Paquay et al., 2001, Perrenoud, 2002, Le Boterf, 2000 dentre outros), elementos de convergência, tais como: ocorre em uma situação real, é intencional, manifesta-se de forma eficaz, é um projeto, tem uma finalidade. A partir desses elementos básicos pode-se concluir que a formação de professores, seguindo esse aporte pedagógico, deverá se processar a partir dessas características, o que implica que deve estar voltada para a predominância do saber fazer. Nada contra, desde que esse saber fazer não represente uma diminuição dos conhecimentos (Perrenoud, 2002), ou uma ênfase no saber fazer procedimental (Le Boterf, 2000) e que não seja apenas uma formação utilitarista (Ramos, 2001).

Mas o que existe de incorreto em querer que a formação de professores tenha como eixo nucleador a pedagogia das competências? Quais os argumentos que se pode sustentar para se contrapor a essa "obsessão das competências"?

Em um artigo da revista *L'École Démocratique* (Hirtt, 2001a), a questão é construída de forma muito interessante: "Temos necessidade de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos?" E essa questão vem no sentido de que uma das razões para a adoção desse aporte é que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos, portanto, a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir-exécuter* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação.

A formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e, no dizer de Ramos (2001), "[...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo". Da mesma forma Nico Hirtt chama a atenção para as recomendações feitas pelo Conselho Europeu em 1997, quais sejam, de que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento das competências profissionais e sociais para uma melhor adaptação dos trabalhadores às evoluções do mercado de trabalho, sobre o que o autor ressalta:

Em um quadro de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial o papel tradicional do ensino – a transmissão de conhecimentos – é vista como obsoleta. O que conta doravante é dotar o futuro trabalhador do *savoir-faire* e do *savoir-être* que favoreçam a flexibilidade social e a adaptabilidade profissional. Adeus Balzac ou a teoria do campo elétrico, o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo. (2000, p.2)

Nessa perspectiva a pedagogia das competências serve para alinhar a escola ao mercado de uma forma direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU A POSSIBILIDADE DE MUDANÇA

As reformas internacionais da atualidade têm a mesma configuração, uma vez que estão baseadas nos mesmos princípios: os de tornar a educação um dos

motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial, a fim de que ela corresponda à lógica do mercado. Os indicadores dessas reformas, “universitarização”/profissionalização, ênfase na formação prática, aproveitamento das experiências, formação contínua e a pedagogia das competências apontam para uma formação vinculada à lógica de mercado, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história. As reformas trazem hoje essa marca, que precisa ser considerada quando da definição da concepção de formação de professor que se vai adotar.

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico. Desta forma, “é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (Ramos, 2001). As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação.

Contra essa situação alguns movimentos sociais, sindicatos, a sociedade civil, como lugar das lutas sociais e das resistências, têm-se organizado, buscando saídas e alternativas ao modelo neoliberal. Há um sentimento crescente de que se precisa de outra mundialização, de uma globalização diferente daquela que aumentou a miséria, a exclusão, o desemprego, a dívida dos países em desenvolvimento, o número de analfabetos. Cresce o movimento para a criação de uma globalização das lutas sociais, de uma mundialização das resistências, movimentos esses organizados nas diferentes áreas da sociedade, das quais a educação é uma delas. Assim é que “fóruns”, “seminários”, “redes”, “associações” “organizações não governamentais” têm sido criados, com vistas a fazer face às políticas educacionais determinadas pelos organismos multilaterais, que têm gerado as reformas internacionais realizadas pelos governos de diferentes países e continentes. Essas iniciativas utilizam para tanto diferentes estratégias, como publicações, reuniões mundiais, continentais, regionais e locais. A tônica de todos esses movimentos é “salvar a educação da mundialização neoliberal” (Charlot, 2002).

Para Houtart e Polet (1999), a busca de alternativas para essa “mundialização contemporânea da economia capitalista” conduz a pelo menos duas saídas: a pri-

meira seria o neokeynesianismo e a segunda, o pós-capitalismo. A primeira vertente tem algumas variantes, que vão desde a tentativa de salvar o capitalismo até a preocupação com os direitos elementares dos trabalhadores, sem contudo colocar em xeque a lógica do capitalismo, mas simplesmente diminuir e controlar os seus excessos, tentando humanizá-los. A segunda saída, o pós-capitalismo, vai mais longe opondo-se claramente ao capitalismo; em busca de ultrapassar esse modelo, vê o papel da economia como uma atividade que assegura as bases materiais do bem-estar físico e cultural do conjunto de seres humanos. Dierckxsens (2001) propõe como uma alternativa para essa segunda saída uma nova regulação econômica, que parta da cidadania e do direito à vida, isto é, que esteja acima das puras relações econômicas. Houtart indica alternativas em três níveis, a saber: o nível das utopias, o nível a médio prazo e o nível a curto prazo, esclarecendo, em relação ao primeiro nível, que não se trata de uma ilusão, mas de um projeto mobilizador que busque substituir a noção de lucro pela de necessidade, que socialize os meios de produção, sem estatizá-los, que faça o controle democrático no campo político e econômico, que busque a construção de um Estado que não seja opressor. A noção de utopia ganhou, através dos tempos, o sentido de algo irrealizável, impossível, imaginário, apesar de ter surgido como um ideal que pode ser explorado. Para evitar esse sentido de sonho, de busca do inatingível, Wallerstein (2000) inventou a palavra *utopistique*, que significa “a avaliação ponderada das alternativas históricas, pelo exercício de nosso julgamento sobre a racionalidade material de diferentes sistemas históricos alternativos possíveis”. O sentido de utopia dado por Houtart parece estar mais próximo do significado de “utopístico”, como possibilidade, viabilidade, a partir de condições objetivas que possam ajudar a operar essa mudança. As alternativas, a médio prazo, são vistas pelo autor como de ordem econômica com dimensões sociais e de ordem política. No primeiro caso, o autor arrola algumas alternativas, como a redução do comércio de armas, a reorganização do processo de produção e distribuição, a redefinição do trabalho baseada em outros parâmetros, dentre outras. As alternativas políticas enfatizam a reestruturação para a democratização dos organismos internacionais e a recuperação do papel do Estado como responsável pelos objetivos sociais. Finalmente, a curto prazo, o autor aponta como alternativas alguns pontos que já são bandeiras de luta de muitos dos movimentos sociais e sindicatos, entre os quais destacam-se: as regulações econômicas, como as taxações sobre as operações financeiras internacionais, a anulação da dívida dos países pobres, a proteção dos recursos não renováveis, a proteção das riquezas biológicas, a legislação internacional sobre o trabalho, a proteção das produções culturais locais e nacionais.

Outras opções têm sido indicadas, como a proposta por Hinkelammert (1994), que vê na resistência à globalização a condição da racionalidade, pois essa seria a forma de recusar a entrada de uma sociedade no jogo que apresenta a loucura como única racionalidade. Petrella (1999) indica algumas áreas a serem trabalhadas, especificando que a curto prazo se deverá prosseguir a mobilização em torno de projetos como a taxação dos investimentos, a anulação da dívida dos países pobres, contra o trabalho escravo de mulheres e crianças, a privatização do transporte público, das companhias de eletricidade, de gás e de água, da educação, dos sistemas de seguridade social, da saúde. A médio e a longo prazo Petrella aponta para as questões da regulação política mundial, ou da mundialização da política, do Estado, da mesma forma que chama a atenção para a questão da seguridade social coletiva mundial, do salário mínimo comunitário, da *allocation* universal.

Nesse contexto de resistência e proposições, a educação, que foi fortemente atingida pelo projeto conservador neoliberal, também tem demonstrado a sua capacidade de organização, buscando caminhos para impedir uma completa mercantilização. Da mesma forma que, para a sociedade em geral, os movimentos sociais, sindicatos e organizações não governamentais articulam-se para desenvolver ações que possam barrar esse avanço desmesurado da privatização do ensino, além de buscarem uma educação com qualidade socialmente referenciada, isto é, que não esteja voltada apenas para uma preparação imediata para o mercado de trabalho.

As principais críticas, em diferentes partes do mundo, relativas à educação, estão ligadas à mercantilização a que ela tem sido submetida, incluindo aí a desregulamentação e a autonomia, o que significa o abandono da responsabilidade por parte do Estado, em relação a esse serviço. O fato de a educação apresentar grandes números⁷, o que significa gastos elevados, tem atraído fortemente o interesse da iniciativa privada em vista do montante de recursos que isso representa.

Esse fato não passa despercebido pelos organismos internacionais, como é o caso da Organização Mundial do Comércio – OMC –, entidade que congrega 144 países membros, mais de 30 países observadores e 6 organizações com o estatuto de observadores no Conselho Geral da entidade, e representa cerca de 97% do comércio mundial. Essa organização, com sede em Genebra, na Suíça, tem como finalidade elaborar as regras que regem o comércio entre os países, visando melho-

7 Hirtt (2002) aponta que apenas uma indústria de material escolar nos Estados Unidos, no ano de 1998, tinha um mercado de 82 bilhões de dólares, dos quais 24 bilhões provenientes de produtos, 39 bilhões de serviços e 28 bilhões de mensalidades escolares de escolas de vários níveis.

rar o bem-estar das populações dos países membros. A OMC constituiu, em 1998, um grupo de trabalho incumbido de estudar as perspectivas de "liberalização" da educação que termina por ressaltar "o papel crucial da educação na estimulação do crescimento econômico". A partir daí, o grupo apresenta três recomendações: a primeira refere-se à livre circulação da informação eletrônica e dos meios de comunicação, o que significa o estímulo à utilização, na educação, do correio eletrônico e da internet; a segunda implica a quebra das restrições que possam limitar ou impedir o fornecimento de serviços educacionais e a formação em outros países; e a terceira refere-se também à quebra de barreiras e restrições que possam impedir a certificação das competências (Hirtt 2002). Com isso a educação passa, aos olhos da OMC, a representar verdadeiramente uma mercadoria, que como tal deve e pode ser negociada, procurando-se sempre obter lucros. Essa lógica tem orientado as ações dos organismos internacionais, que hoje fazem as políticas educacionais no mundo. As reformas em curso privilegiam a descentralização e a autonomia, que são formas de permitir que a escola possa, sem restrições, atender às exigências do mercado.

É contra essa desregulamentação da educação que diferentes movimentos se organizam e se levantam. Em 2001 ocorreu o Fórum Mundial de Educação – FME –, que se colocou contra o neoliberalismo, em favor de uma escola pública e gratuita, aliás, a declaração elaborada e aprovada pelos 15 mil educadores presentes ao evento foi taxativa em apregoar "uma Educação Pública para Todos, uma educação como direito social inalienável, financiada pelo Estado, e jamais reduzida à condição de mercadoria e de serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, democrática, igualitária e justa". Com propósitos parecidos em 2002, no interior do Fórum Social Mundial, ocorreu o Seminário Mundial de Educação, tendo como tema "Uma outra educação é possível e necessária". A declaração oriunda desse encontro, contendo 19 pontos, enfatizou a necessidade de ampliar o acesso à educação, de terminar com as desigualdades sociais, de reafirmar o fato de que a educação é um direito social universal fundamental da pessoa e dos povos, devendo ser assegurada pelos serviços públicos sob a responsabilidade do Estado e por este financiado. Além desses aspectos a declaração deu destaque a uma educação pública, gratuita e com qualidade para todos, devendo para isso o governo destinar no mínimo 8% do produto interno bruto para essa ação.

Outros encontros ocorreram, como o Fórum Continental da Educação, que se passou paralelamente à Cúpula das Américas, em Quebec, 2001. A declaração desse evento foi muito enfática em relação à mercantilização da educação, afirmando que

A educação não é uma mercadoria que deva servir para enriquecer as empresas, os alunos não são produtos, os pais de alunos, os estudantes não são consumidores de educação e os profissionais da educação não são simples “dispensadores” de serviço.

Assim como o FME, esse outro fórum posicionou-se contrariamente à inclusão da educação em acordos como o da OMC e o Acordo de Livre Comércio das Américas – Alca –, bem como à utilização da educação virtual e a distância como substituta de uma educação presencial e com qualidade. Ao mesmo tempo o fórum propugnou por uma educação que formasse pessoas livres e críticas, cidadãos e cidadãs ativos e engajados, abertos ao mundo e preocupados com o futuro do planeta, o que inclui as questões de segurança alimentar, agricultura, desenvolvimento energético, proteção ao meio ambiente, aos direitos humanos e à justiça social.

A Rede Social da Educação Pública das Américas – Red Sepa –, integrada por organizações sindicais e populares da Argentina, do Equador, da América Central, do México, do Canadá, de Quebec e das Caraíbas, que tem como uma de suas missões opor-se à comercialização da educação, manifestou-se no contexto da Cúpula das Américas, solicitando a exclusão da educação de qualquer acordo de liberalização das trocas (OMC e Alca). Da mesma forma a questão da dívida externa foi considerada, tendo em vista que seu pagamento impede que os governos possam destinar maior quantia de dinheiro à educação e a outros aspectos sociais importantes para a qualidade de vida dos povos. As proposições apresentadas pelos diferentes organismos contra a atual globalização econômica têm decorrências políticas, como a definição de finalidades e objetivos que considerem a educação como um direito fundamental e induzam os Estados a terem como obrigação o atendimento às demandas de todos os níveis, inclusive do nível superior, devendo para tanto haver maior destinação de recursos ao setor. Wallerstein (2002), escrevendo sobre o fenômeno da mundialização, diz que o planeta encontra-se em período de transição, entre essa fase avançada do capitalismo, a globalização e um outro sistema de mundo. Ressalta que se assiste à desintegração de um sistema histórico que não pode mais continuar existindo. Para o autor o novo sistema de mundo, que vai surgir após o esgotamento desse modelo do capitalismo, pode ser melhor ou ainda pior, mas o que ele destaca é que se pode lutar para que seja um mundo mais democrático e mais igualitário que o atual.

A certeza de que um outro mundo é possível é que tem congregado as pessoas nas associações, movimentos, sindicatos, organizações não governamentais, buscando conjuntamente a construção dessa nova realidade. Para essa nova configuração societal, a educação deverá ter um papel preponderante, como um

poderoso instrumento de libertação dos homens e mulheres e como meio de desenvolver a cidadania e permitir o acesso aos bens socialmente produzidos pela humanidade. Para tanto a educação libertadora não pode ser considerada uma mercadoria, na qual os estudantes que fazem seus cursos no exterior são colocados sob a rubrica de “consumo no exterior”, o ensino a distância é catalogado como “oferta além da fronteira de um serviço”, as estadas científicas, de curta duração, de professores e pesquisadores em laboratórios estrangeiros são chamadas “presença de pessoas físicas”, e a implantação de universidades privadas em outros países é considerada “presença comercial”. Da mesma forma essa educação não pode ser comercializada, não pode servir como moeda de troca incluída em acordos que visam ao lucro e à acumulação, como é o caso do Acordo Geral do Comércio e dos Serviços – AGCS⁸ –, que prevê, por parte de seus membros, um comprometimento no sentido de uma abertura à concorrência internacional dos mercados nacionais dos serviços. O objetivo da educação democrática só poderá ser atingido se seu financiamento for feito pelo setor público e regulamentado pelo Estado. Ela precisa ser considerada um direito fundamental, acessível a todas as pessoas, devendo ser pública e gratuita, com qualidade socialmente referenciada.

Os profissionais da educação que deverão atuar nesse novo mundo solidário e justo precisarão ser preparados sob outras bases, nas quais sua dignidade como pessoa e como profissional seja respeitada, traduzida em salários dignos – que vão além dos discursos e recomendações – em um plano de carreira, em condições de trabalho que incluem bibliotecas, computadores, acesso a redes de pesquisa. Além desses aspectos o perfil dos cursos deve preocupar-se com uma formação para a cidadania que inclua a capacidade de fazer análises críticas da realidade, contribuindo para o bem-estar social.

Essa outra sociedade, diferente da neoliberal, está sendo construída pelos movimentos sociais, mediante a resistência, as lutas, a apresentação de alternativas contra a globalização das desigualdades, a favor da escola pública, contra a mercantilização do ensino e pela construção de “inéditos viáveis”⁹, como sonhava Paulo Freire. Essa luta significa a mundialização da resistência, pelo direito à vida e tem congregado, cada vez mais, um número maior de pessoas, porque este mode-

8 Trata-se de um acordo multilateral, criado em 1995 no quadro da Organização Mundial do Comércio.

9 Categoria “freiriana” que significa sonhos coletivos, democráticos, a utopia alcançada, desejos, vontades e possibilidades, anúncios, sonhos possíveis (Freire, 2000).

lo que aí está aumenta o número de excluídos, de despossuídos. A crença de que um outro mundo é possível está posta e, hoje, com alguns governos populares no mundo, começa a tornar-se realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILE, P.; SADER, E. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

BANQUE MONDIALE. *Priorités et stratégies pour l'éducation : une étude de la Banque Mondiale*. Washington: Banque Mondiale, 1995.

BARBIER, J. M. *Savoir théorique et savoir d'action*. Paris: PUF, 1996.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões de Nossa Época, 56).

BOURDONCLE, R. La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n.105, p.83-115, oct./dec.1993.

_____. *L'Université et les professions: un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: L'Harmattan, 1994.

BOUTIN, G.; JULIEN, L. *L'Obsession des compétences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montreal : Éditions Nouvelles, 2000.

CARBONNEAU, M. Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue de Sciences de L'Éducation*, v. 1, n. 19, p.33-57, 1993.

CARNOY, M. *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Unesco: Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.

CHARLOT, B. *Une éducation démocratique pour un monde solidaire: une éducation solidaire pour un monde démocratique*. Texte présenté au Forum Social Mondial, 2002.

CHESNAIS, F. *La Mondialisation du capital*. Paris: Syros, 1997.

CHOSSUDOVSKY, M. *La Mondialisation de la pauvreté: la conséquence des réformes du FMI et de la Banque Mondiale*. Montréal: Les Éditions Écossociété, 1989.

COMELIAU, C. Les Défis de la mondialisation. *Revue Perspectives*, v.27, n.1, p.27-32, mars 1997.

CONFÉRENCE MONDIALE SUR L'ÉDUCATION POUR TOUS. *Répondre aux soins éducatifs fondamentaux*. Jonntine, Thaillande, mars 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background_world_conference_jontien.shtml. Acessado em: 13.5.2002.

COUTURIER, Y. Les Réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique. *Esprit Critique*, v. 4. n.3, mars, 2002. Disponível em: <http://www.espritlecritique.org>. Acessado em: 2.5.2002.

CÚPULA DAS AMÉRICAS. Declaração de princípios, 2001. Disponível em: <http://www.sice.oas.org/FTAA/miami/SADOPP.ASP>. Acessado em: 25.5.2002.

DIERCKXSENS, W. Vers une alternative citoyenne. In: CENTRE TRICONTINENTAL. *À La Recherche d'alternatives: un autre monde est-il possible?* Paris: L'Harmattan, 2001.

DRAIBE, S. As Políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista da USP*, n.17, p.86-101, 1993.

DUBAR, C. *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1996.

FECTEAU, J. M. *Sur le concept de régulation sociale et ses implications*. Disponível em: www.unites.uqam.ca/chrs/TheorieRegulationSocial.htm. Acessado em: 14.2.2002.

FÓRUM CONTINENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO. Declaração final. 2001. Disponível em: <http://www.ceq.qc.ca/fiche627.html>. Acessado em: 25.5.2002.

FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION. Cadre d'Action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Avril 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>. Acessado em: 25.2.2002.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. *Carta de Porto Alegre pela educação pública para todos*, out. 2001. Disponível em: <http://www.forummundialdeeducacao.com.br/interna.asp?mst=2&proj=15&secao=25&ml=1358>. Acessado em: 16.8.2002.

FREIRE, A. M. A. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, J. C. et al. (orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p.13-21.

GALATANU, O. Savoir théorique et savoirs d'action dans la communication didactique. In: BARBIER, J. M. (dir.). *Savoir théorique et savoir d'action*. Paris: PUF, 1996.

GARCIA, S. *La Marchandisation du système éducatif et ses ressorts idéologiques*. Disponível em: users.syntet.be/aped/Forum/ForumAncien/Forum01a.html. Acessado em: 4.6.2002.

GÉLINAS, J.B. *La Globalisation du monde: laisser faire ou faire*. Montréal: Les Éditions Écossociété, 2000.

GRAMSCI, A. *Textes*. Paris: Édition Sociales, 1983.

HARNECKER, M. *La Gauche à l'aube du XXème siècle: rendre possible l'impossible*. Québec: Lanctot Éditeur, 2001.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HINKELAMMERT, F. J. Capitalisme sans alternatives? In: *Cahier Trimestrielle Alternatives Sud*, v. 1, n.3, p.63-95, 1994.

HIRT, N. *Les Nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Anvers: EPO, 1999.

_____. A L'Ombre de La Table Ronde des industriels. *Cahier d'Europe*, n. 3, hiver, 2000.

_____. Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? a propos de l'approche par les compétences. *L'École Démocratique*, n.7, sept. 2001.

_____. *L'École prostituée: l'offensive des entreprises sur l'enseignement*. Bruxelles: Éditions Labor, Éditions Espace de Libertés, 2001a.

_____. *L'OMC: lorgne sur l'école*. Disponível em: www.atac.org.fr. Acessado em: 17.7.2002.

HOUTART, F. ; POLET, F. *Une autre Davos: mondialisation des résistances et des luttes*. Paris: L'Harmattan, 1999.

JEAMMEAUD, A. *La Régulation: droit et politique*. Paris: L'Harmattan, 1993.

LANG, V. Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Revue Recherche de Formation*, n.23, p.9-27,1996.

LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin, 2000.

LE BOTERF, G. De Quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin? In: BOSMAN, C.; GERARD, F. M.; ROEGIER, X. (éds.). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, 2000. p.15-19.

MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado, 2000.

PAQUAY, L. et al. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* Disponível em: www.unige.ch/fapse/SSEteachers/perrenoud/php-main. Acessado em: 20.6.2002.

PETRELLA, R. Une autre mondialisation. In: HOUTART, F. ; POLET, F. (dirs.). *Une autre Davos: mondialisation des résistances et des luttes*. Paris: L'Harmattan, 1999. p.76-84.

POPKEWITZ, S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, J. E. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SCHÖN, D. A. *Le Praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1993.

SÉLYS, G.; HIRTT, N. *Tableau noir: resister à la privatisation de l'enseignement*. Bruxelles: EPO, 1998.

SEMINÁRIO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO. Declaração final. Porto Alegre, 2001. Disponível em: http://www.comunicafacil.com.br/feete_release06.htm. Acessado em: 25.5.2002.

TEIXEIRA, F. J. S. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F. J. (org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOUSSAINT, E. *Du Nord au Sud: crise de la dette et plans d'ajustement*. Disponível em: www.attac.org. Acessado em: 8.5.2002.

WALLERSTEIN, I. *L'Utopistique ou les choix politiques du XXIème siècle*. Saint-Etienne: Éditions de l'Auge, 2000.

_____. *Le Capitalisme historique*. Paris: La Découverte, 2002.

WEISSHEIMER, M. O Saber não é uma mercadoria. Disponível em: <http://www.portoalegre2002.org/publique/index01Phtm>. Acessado em: 27.6.2002.

WORLD BANK. *Education sector strategy de 1999*. Disponível em: <http://www.worldbank.org/education/strategy.asp>. Acessado em: 1.7.2002.

Recebido em: novembro 2002

Aprovado para publicação em: novembro 2002