

**A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000**

*The influence of UNESCO in public policies for teaching training in Brazil from 2000*

Adão Aparecido Molina

Adriana Aparecida Rodrigues

**Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR**

Local-Paraná-Brasil

**Resumo**

Este texto realiza uma discussão sobre Formação de professores no Brasil a partir do início do novo milênio e tem por objetivo apontar a relação das recomendações e das orientações propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com os documentos nacionais promulgados no período. Para atender tal proposto, a pesquisa se pautou em um estudo bibliográfico e documental, cuja finalidade é mostrar que as políticas públicas destinadas à formação de professores, a partir das últimas décadas, estão atreladas aos interesses do capital internacional, e com as necessidades sociais para a produção e a reprodução da vida material humana. A discussão do estudo se centralizou em dois momentos: primeiro, aponta os desafios da profissionalização docente no Brasil, de acordo com a visão registrada pelos consultores da UNESCO nos documentos estudados. Na sequência, analisa a formação docente no Brasil, a partir das questões nacionais, estabelecendo uma relação entre elas e a visão da UNESCO. Os resultados mostraram que, as políticas públicas destinadas à formação de professores, no período estudado, estão imbricadas com as determinações e as orientações preconizadas pela UNESCO, não se restringindo apenas ao âmbito das necessidades nacionais.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Políticas públicas; UNESCO.

**Abstract**

This paper discusses Teacher Education in Brazil from the beginning of the new millennium and aims to highlight the relationship between the recommendations and guidelines proposed by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) with national documents promulgated in the period. To meet this proposal, the research based was on a bibliographic and documentary study, whose purpose is to show that the public policies aimed at teacher training, from the last decades, linked are to the interests of international capital, and to the social needs for education the production and reproduction of human material life. The discussion of the study centered in two moments: First, it points out the challenges of the professionalization of teaching in Brazil, according to the vision registered by the consultants of UNESCO in the studied documents. Then, it analyzes teacher education in Brazil, based on national issues, establishing a relationship between them and UNESCO's vision. The results showed that, during the study period, public policies aimed at teacher education are intertwined with the determinations and orientations recommended by UNESCO, and not restricted to the scope of national needs.

**Key words:** Teacher training; Public policy; UNESCO.

## Introdução

Este texto realiza uma discussão sobre Formação de professores no Brasil a partir do início do novo milênio e tem por objetivo apontar a relação das recomendações e das orientações propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com os documentos nacionais promulgados no período.

É fato que a partir do final do século XX algumas importantes leis foram aprovadas no Brasil, como: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996; os Referenciais para formação de professores de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002. Algumas dessas leis, em especial aquelas voltadas para a educação, têm o intuito de direcionar a formação de professores no sistema educacional brasileiro, haja vista que essa formação compreende uma subárea no campo das políticas educacionais.

Não obstante, apesar da existência desses vários documentos, o problema é que, muitas vezes, aquilo que está normatizado fica restrito ao âmbito da legislação; pois, na realidade, sua concretização ainda passa por muitos desafios. Assim sendo, entendemos que os desafios enfrentados na educação e na formação de professores estão relacionados com a estruturação de políticas públicas que são promulgadas e que orientam e normalizam o segmento educacional nacional, mas que estabelecem, também, uma relação com as determinações dos organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU).

O que caracteriza sua não efetivação é o fato de que há uma certa dificuldade governamental em atender às necessidades educacionais nacionais, haja vista que essas políticas em geral estão sincronizadas com os interesses econômicos voltados, sobretudo, para o capital internacional. Nesse sentido, essas determinações políticas fogem do parâmetro nacional, por se envolverem em um contexto global e mais geral.

Na percepção do professor norte-americano Roger Dale, estudioso da relação entre globalização e educação, a partir do final do século XX existe uma agenda globalmente estruturada para a educação, o que interfere na agenda educacional dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Estes problemas centrais são os mesmos que, como já argumentei, enquadram a agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação, da sociedade capitalista: apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo. Defendi que estes três problemas não podem ser resolvidos em conjunto, tendendo antes as soluções para eles a ser contraditórias, e sendo essas

## *A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

contradições precisamente aquilo que fornece a dinâmica dos sistemas educativos [...]. Na era da globalização, estes problemas tornaram-se algo que deve ser lidado tanto em nível global como em nível nacional, com a ressalva de que o lidar com eles num nível terá implicações claras, directas e possivelmente contraditórias no outro nível (DALE, 2004, p. 437).

Ao explicar essas complexas relações capitalistas que se estabelecem no âmbito da economia e da política mundial, o autor registra que a educação nacional também sofre uma regulação como resultado do processo de globalização.

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441).

Como idealizadora da nova política educacional mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo de carácter humanitário das Nações Unidas, passou a influenciar as políticas educacionais, sobretudo nos países periféricos no âmbito do capitalismo. Sua influência pode ser percebida a partir do final do século XX, quando essa agência internacional já delineava uma nova base educacional, propondo alguns fundamentos epistemológicos a serem seguidos como os novos pilares para a educação mundial do século XXI. Tal constatação poderá ser observada com mais ênfase no *Relatório Delors* e em outros documentos que tratam especificamente sobre a formação de professores, e serão analisados no decorrer deste texto.

A partir dessas afirmativas, apontamos as recomendações e as orientações propostas pela UNESCO para a formação docente no Brasil, nos documentos nomeados: *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina* (2007) e *Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe* (2013).

Esses apontamentos visam a demonstrar, por meio de um estudo bibliográfico e documental, a vinculação da UNESCO com o direcionamento das políticas públicas destinadas à formação de professores da educação básica brasileira, a partir da década de 2000.

A discussão parte da premissa que a educação e a formação docente não podem ser compreendidas fora de um contexto socioeconômico e político, que determina as relações sociais para a produção e a reprodução da vida material humana em um período determinado. Por essa razão, a leitura e a compreensão dos documentos estudados só é possível quando se estabelece a relação entre os textos e

o contexto histórico, o que nos permite realizar a síntese de múltiplas determinações. Nesse caso busca-se estabelecer uma relação da educação nacional com as proposições feitas pela UNESCO para a formação de professores no Brasil, cujo intuito é contribuir para a solução de parte dos problemas sociais e reproduzir o capital mundial.

Assim sendo, para a leitura e a análise dos documentos supracitados recorreremos aos postulados de autores como: Cury (2002); Dale (2004); Dias (2014); Evangelista e Shiroma (2004); Freitas (2002); Gomide (2010a; 2010b); Melo (1999); Mézaros (2008); Neves e Sant'Anna (2005); Noma e Lara (2009); Rizo (2010); Rodrigues (2006); Vieira (2001).

É importante mencionar que os documentos anteriormente citados, que foram formulados a partir de 2000, nos oferecem as categorias para análise e compreensão dos textos, a saber: flexibilização do professor, inclusão, justiça social, oportunidade, segurança, autonomia. Essas categorias estão associadas à educação do novo milênio e, portanto, à formação de professores e ao trabalho docente na educação básica. Na verdade, o discurso proposto pela UNESCO referente à profissionalização e ao desenvolvimento do trabalho do professor busca atender aos princípios da flexibilidade, da eficiência e da produtividade dos sistemas de ensino.

### **Os desafios da profissionalização docente no Brasil: a visão da UNESCO**

Conforme vimos discutindo, os desafios presentes na profissionalização docente no Brasil estão relacionados com as influências das organizações internacionais na promulgação das políticas educacionais. Sobre a influência dessas organizações internacionais na educação brasileira, Gomide (2010b) afirma que:

Agências multilaterais como a UNESCO, Banco Mundial e CEPAL, organizadas desde o momento pós Segunda Guerra, se organizaram para disseminar um conjunto de ideias, consideradas essenciais para o país ascender à economia de 1º mundo. Na década de 1990 realizaram, em conjunto, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, considerada um marco histórico para a política educacional, pois disseminou no Brasil e América Latina um conjunto de reformas educacionais, inaugurando, portanto, uma nova concepção de educação articulada ao momento histórico (GOMIDE, 2010b, p. 03).

Neste contexto, ocorreram paulatinamente modificações no cenário educacional brasileiro, marcado pela participação em algumas conferências, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, que formulou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Conferência de Nova Delli, em 1993; e a Conferência de Dakar em 2000.

## *A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

Ao participar dessas conferências internacionais, o Brasil firmou acordos como os demais países participantes, seguindo as orientações da UNESCO, atendendo às recomendações oferecidas por essa organização, sem desenvolver políticas educacionais que atendam às reais necessidades existentes no contexto socioeconômico, político e cultural local. É importante destacar ainda que, a aceitação desses acordos envolve financiamentos, pois eles estão relacionados aos interesses econômicos gerais, sobretudo da Organização das Nações Unidas (ONU).

A partir da Conferência de Jomtien, o Brasil passou a integrar o grupo de países periféricos considerados com problemas referentes ao analfabetismo e à universalização da educação básica. Por consequência, tivemos a promulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujo “[...] objetivo mais amplo era assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12-13).

Dessa maneira, entendemos que, o governo nacional procurou atender às orientações e ao tratado firmado internacionalmente. Assim sendo, dentre as organizações internacionais que desenvolvem ações referentes ao sistema educacional brasileiro, destacamos a influência da UNESCO. A escolha dessa organização internacional está relacionada ao fato de que ela repassa orientações, critérios, prioridades e diagnósticos direcionados aos países-membros, conforme afirmam Noma e Lara (2009). Fator esse que torna evidente sua influência na agenda política dos países que são membros dessa organização.

Dentre os documentos aprovados pela UNESCO, destacam-se aqueles que se referem à educação, como o *Relatório Delors*, que foi utilizado como mecanismo de orientação para o desenvolvimento de ações de cunho educacional para vários países, em especial os países em desenvolvimento. Esse relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido também como “Relatório Delors”, foi elaborado para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. A elaboração desse relatório teve início em 1993, o qual foi “[...] concluído em setembro de 1996, teve a contribuição de especialistas de todo o mundo, características que o torna imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (DELORS, 2001, p. 09).

Esse relatório é composto por três partes, nas quais apresenta pistas e recomendações que priorizam a educação como precursora no desenvolvimento do país. Aponta que a chave para a solução dos problemas do século XXI é a educação ao longo da vida, na qual todos os indivíduos devem aproveitar as oportunidades que estão postas na sociedade. Desse modo, no documento, afirma-se que tudo que existe

na sociedade pode ser considerado um instrumento educativo para que o indivíduo possa aprender e desenvolver os seus talentos.

Nesse cenário, a educação é utilizada como uma forma de atendimento aos interesses do capital, propagando que todos os indivíduos têm acesso às mesmas oportunidades de forma igualitária, ignorando as desigualdades sociais presentes no país. Na interpretação de Rodrigues (2006), a proposta de educação ao longo da vida, na realidade é um alargamento da educação, que visa de forma estratégica atender ao capital,

[...]; como uma ‘adequação’ dos sistemas de ensino às necessidades do sistema. A educação ao longo da vida passa a ser uma idéia profícua para dar respostas a este novo trabalhador, que quer/precisa se sentir incluído nessa sociedade do conhecimento. Essa perspectiva ou estratégia, passa a ser apresentada ‘como um remédio para todos os males’, inclusive para uma força de trabalho que o próprio capital tende a tornar supérflua. Assim, a referida proposta passa a ser prescrita como a solução para a crise das relações sociais; para a ineficiência da escola; para a empregabilidade; enfim, para a construção de todas as competências necessárias; para a construção da coesão social; para uma educação intercultural. E, como tal, ganha *status* de uma estratégia global de aprendizagem e, sob o argumento de igualdade de oportunidades, acaba por aprofundar substancialmente as desigualdades (RODRIGUES, 2006, p. 11-12).

A partir do exposto, compreendemos que ocorre uma desqualificação dos saberes produzidos na e pela escola, ou seja, uma disseminação no sistema educativo do saber prático para atender à lógica do mercado de trabalho. Esse posicionamento ocorre justamente pelo fato de o sistema educativo desenvolver seu trabalho em conformidade com o sistema capitalista. Romper com essa consonância implica, por sua vez, em mudanças que abrangem o modo de produção – capitalismo – como um todo, haja vista que a promulgação da lei não garante sua eficácia e efetivação na prática, ou seja, não garante que a maioria da população brasileira tenha acesso, permanência e qualidade educacional de forma igualitária.

Vale destacar que, nesse documento temos um capítulo destinado aos professores, nomeado *Os professores em busca de novas perspectivas*. Nesse capítulo é delegado ao professor um papel determinante no desenvolvimento do aluno, ao propiciar um ensino eficaz, partindo do princípio de que a educação deve ocorrer ao longo da vida. Em função disso, os professores “[...] devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 2001, p. 152).

Por consequência, recai no professor a responsabilidade de transmitir uma educação de qualidade, sem levar em consideração que a vida do aluno é marcada pela

*A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

realidade existente na sociedade e que essa realidade não deve ser desconsiderada, pois faz parte da sua formação. A educação é visualizada como linear e única, desconsiderando os contextos e os agentes envolvidos no processo educacional. Na verdade, o discurso referente à profissionalização e ao desenvolvimento do trabalho do professor “[...] visa atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino” (DIAS, 2014, p. 16), atendendo, desse modo, à lógica do mercado de trabalho, com a projeção de um modelo a ser seguido, principalmente pela massa popular.

Não obstante, graças aos diferentes posicionamentos políticos, assim como pelo fato de que a sociedade é composta por indivíduos diferentes fisicamente e psicologicamente, as determinações políticas não são absolutas, pois elas estão sujeitas a mudanças. Fato esse que nos permite pensar na idéia utópica da possibilidade da promulgação de novas políticas destinadas à formação docente, que não apresentem um modelo ou um perfil a ser seguido, mas à identificação desse profissional, a partir de uma perspectiva qualitativa. É oportuno destacar que, consideramos ser uma idéia utópica, justamente pela impossibilidade dessas modificações políticas acontecerem na atual conjuntura da sociedade capitalista.

Retomando a perspectiva exposta no Relatório Delors, relacionada à formação de professores no Brasil, temos a proposta da UNESCO, no documento nomeado como *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*, publicado em 2007 e organizado por Sônia Balzano, que foi elaborado de acordo com os princípios defendidos pela UNESCO. Esse documento é composto por 06 (seis) textos e uma carta, nos quais se registram as principais análises e discussões relacionadas à valorização do professor, apresentadas no Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente, realizado no Rio de Janeiro em 2006.

O texto intitulado como *América Latina e Caribe: situação educacional atual e desafios a enfrentar*, é um resumo da palestra ministrada por Ana Luiza Machado, que apresentou um balanço do cumprimento das metas estabelecidas para atingir uma educação para todos. A respeito da educação e sobretudo do papel do professor na perspectiva do documento, Machado (2007) esclarece que a maior parte das modificações no sistema educacional se encontra firmada na figura do professor.

O professor, de acordo com o documento, deve estar em constante estágio de aprendizagem e se adequando às situações que lhe forem apresentadas, visando às melhorias consideradas necessárias na educação do novo século, ou seja, que atenda aos interesses do mercado. Nesse sentido, o promulgado nas políticas públicas destinadas à formação docente tende a firmar as determinações e as orientações de organizações como a UNESCO, como o sentido empregado na educação ao longo da

vida. Assim, temos a materialização de múltiplas facetas no processo de formação docente no Brasil, amparadas legalmente pelo Estado Nacional.

Já o texto *Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI* foi o tema abordado por Magaly Robotino Campos, durante a realização do seminário. Campos (2007) elucida que, “[...] a docência é uma profissão com vocação, sentido humano e capacidades político-técnicas; a profissão docente é um tema de política pública; a profissão docente requer uma perspectiva e um desenvolvimento integral” (CAMPOS, 2007, p. 16). Entretanto, consideramos que, ser professor não pode ser resumido em um ato vocacional.

Ser professor é ser um profissional como em qualquer outra profissão, que têm direitos e deveres. Ao relacionar-se o trabalho profissional do docente à uma vocação está, por consequência, desvalorizando-se o professor, em especial quando se difunde o ideário de que os desafios educacionais estão centralizados, justamente, na prerrogativa desse profissional ter ou não a vocação para ser professor.

Essa autora aponta ainda que, nas últimas décadas, com as modificações ocorridas na sociedade, como as transformações na estrutura familiar; a propagação dos meios de comunicação e de tecnologias de informação; a inserção da mulher no mercado de trabalho; entre outras, fez com que fossem atribuídas novas responsabilidades à escola e ao docente. Nesse novo enfoque, tanto a escola como os docentes passaram a assumir os papéis que antes eram de responsabilidade da família e da Igreja (CAMPOS, 2007).

Sabemos que a maioria das famílias encontra, hoje, grandes dificuldades para educar os seus filhos com os valores culturais humanos, que são os grandes responsáveis pelo processo de humanização dos sujeitos. Dificuldades essas que estão associadas à lógica do mercado de trabalho, em decorrência do comprometimento temporal e do desenvolvimento psicológico do trabalhador, que deve adequar-se e ser flexível diante do mercado competitivo. Com essas dificuldades, atribui-se, por meio da legislação, à escola e ao professor a função de educarem as crianças preparando-as com os valores morais e éticos necessários para viverem em sociedade e com o domínio do conhecimento científico exigido para o mundo do trabalho. Por conseguinte, cobra-se da escola que ela corrija as divergências sociais por meio dos conteúdos disciplinares. Nesse posicionamento, o sistema educacional atende aos interesses da política mundial, comprometendo-se com os pilares da educação proposto pela UNESCO.

Diante dos avanços tecnológicos e das transformações, Campos (2007) descreve que, essas transformações não estão sendo acompanhadas pelos docentes, que ainda realizam um trabalho embasado na “[...] transmissão de informações, memorização de conteúdos, passividade frente às inovações educacionais, trabalho

*A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

individual etc.” (CAMPOS, 2007, p. 16). A fim de modificar essa situação, deve ocorrer uma renovação sobre a profissão docente, na qual o professor deve ser integral, visando à melhorias na educação básica. Para tanto, deve ocorrer uma valorização sobre os bons profissionais, bem como em sua carreira, investindo no fortalecimento dessa profissão.

O direcionamento da educação, nessa perspectiva, assume o sentido de um instrumento passivo para propagar a igualdade democrática e a eficiência social, ou seja, contribui apenas para uma adequação ao sistema econômico. Freitas (2002), discutindo sobre a mesma questão, menciona que, ocorre um processo de regulação de habilidades para o trabalho, de atitudes e capacidades do professor, com o intuito de abranger os indivíduos que têm acesso à educação básica. O que se pode perceber, a partir dessa visão, é que o trabalho docente acaba comprometido com o ideário político-ideológico e com a conformação e a manutenção do capitalismo.

E por último, temos no documento, a Carta do Rio de Janeiro, que foi assinada ao término do seminário, por representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do MEC. O intuito dessa carta foi estabelecer o comprometimento dos órgãos presentes no seminário na criação de uma comissão nacional, com a finalidade de dialogar e viabilizar uma política nacional que valorize os profissionais da educação.

Em síntese o documento *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*, apresenta os principais debates realizados no Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente (2006). Enfatiza o desenvolvimento do trabalho do professor como um desafio, já que o sistema educacional é complexo, mas não como um mecanismo impossível de ser alcançado. Reitera a visão da UNESCO e deposita na educação a responsabilidade de promover as mudanças necessárias para uma convivência harmônica entre os homens em sociedade. Nesse sentido, o documento é uma utopia orientadora, com a finalidade de documentar os desafios enfrentados pelos professores para efetivar uma educação para todos com qualidade e possíveis soluções que visem a valorizar o profissional em educação no Brasil e na América Latina. Não obstante, essas orientações seguem uma perspectiva que apresenta o professor como o grande responsável pela melhoria da educação, sem levar em consideração sua formação e os desafios que estão presentes no contexto educacional.

Todavia, como visualizamos ao longo do estudo, a interferência da UNESCO, não assegura que suas orientações e seus encaminhamentos, sejam realmente relevantes e que ajudem a solucionar os problemas da realidade nacional. O ponto em

questão é, justamente, o fato de suas orientações seguirem os patamares de observações internacionais, de forma generalizada e não os nacionais, de acordo com a realidade de cada país, além de estarem ligadas aos interesses e à lógica do capital e do mercado de trabalho. É importante esclarecer que, “O Brasil é um país federativo. E um país federativo supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder” (CURY, 2002, p. 171). Dessa forma, temos propagadas no cenário brasileiro algumas disparidades regionais, que por sua vez, afetam a capacidade administrativa e financeira dos governos.

Com a globalização a conduta do Estado em relação à educação piorou muito, já que:

Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas (CURY, 2002, p. 178).

A partir dessa reflexão, compreendemos que as decisões referentes ao desenvolvimento do sistema educacional no Brasil não ocorrem de forma igualitária em todo o território nacional que é marcado pela desigualdade social. O país sofre com a posição do Estado em relação aos compromissos sociais e com a interferência de agências e organizações internacionais. Fato esse, que nos permite afirmar que, a educação igualitária e de qualidade, conforme o proposto nos documentos, apenas encontra respaldo no amparo teórico, já que na prática as políticas educacionais são marcadas por oscilações e nem sempre se efetivam de fato como deveriam acontecer.

Recentemente, em relação à formação docente, a UNESCO lançou o documento denominado como *Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe* de 2013. O documento está dividido em duas partes, nas quais se destacam o contexto atual das políticas públicas destinadas à formação de professores e as orientações e os critérios para a elaboração de políticas destinadas à formação docente na América Latina e no Caribe.

Na primeira parte, intitulada como *O Estado da arte sobre as políticas docentes na região* são apresentadas as características da profissão docente e as políticas públicas destinadas aos professores na América Latina e no Caribe. Nesse segmento são apontados os elementos do contexto regional da América Latina e do Caribe. A esse respeito está registrado no documento que, “A pesar de los esfuerzos y avances

*A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

de las últimas décadas en relación con el crecimiento económico, el desarrollo social y la democratización de los sistemas políticos, persisten en la región de América Latina altos niveles de pobreza y desigualdad” (UNESCO, 2013, p. 21). Justamente, pelo fato de a América Latina e o Caribe serem marcados por altos índices de pobreza e desigualdade social, justifica-se ser necessária a intervenção de medidas que visem à universalização da educação, conforme as propostas pela UNESCO.

Diante do apresentado no documento, sob um ponto de vista geral, a maioria dos professores é do sexo feminino e pertence à classe social média e baixa. Dentre as problemáticas enfrentadas no desenvolvimento da profissão, o documento cita o alto número de aluno por sala para cada educador; a baixa remuneração financeira e o déficit de oportunidades no desenvolvimento profissional.

As dificuldades em atrair e reter bons profissionais para o sistema educacional, segundo o documento, marca as regiões que compõem a América Latina e o Caribe. Principalmente pelo déficit presente nas remunerações, nos incentivos na permanência na profissão e nas condições trabalhistas. Consideramos que, tais dificuldades são reflexos da propagação dos interesses do capital no sistema educacional. Passa-se a ideia de que os desafios na educação estão nos professores e não no sistema educacional de forma geral, ou seja, as questões políticas mascaram os fatos para que os interesses econômicos sejam atendidos.

Sobre as instituições e processos de políticas docentes na América Latina e no Caribe, o documento aponta algumas tendências e questionamentos. Nesse contexto, torna-se claro que as políticas públicas educacionais ainda não são consideradas prioridades pelo governo. Justamente por não ser prioridade do governo, mas diante da sua importância para o desenvolvimento do país, o Estado realiza uma abertura para instituições, organizações e agências internacionais.

A interferência dessas instituições, conforme registra o documento, desempenha uma forte influência na formação de políticas destinadas ao sistema educacional, dentre elas as destinadas à formação docente. É importante destacar que, as políticas destinadas à formação de professores são aprovadas por instrumentos legais, sendo que, conforme aponta o documento, essas políticas resultam, muitas vezes, “[...] de negociaciones entre las agencias de gobierno responsables por la educación, las instituciones educativas, las autoridades del área económica responsables por el presupuesto, las organizaciones de los docentes y los partidos políticos” (UNESCO, 2013, p. 101).

Na segunda parte, nomeada como *Critérios e orientações para a elaboração de políticas para docentes*, como o próprio título ressalta, são expostas as orientações e os critérios para o desenvolvimento de políticas destinadas ao professor, visando

melhorar as políticas já existentes. Nesse segmento do documento são apontadas as orientações e os critérios destinados à formação inicial; à formação continuada; sobre a carreira docente; e sobre as instituições e o processo de políticas docentes, almejando superar os desafios existentes atualmente (UNESCO, 2013).

No documento são apresentadas orientações destinadas à formação inicial, em uma totalidade de 04 (quatro) orientações. A primeira enfatiza a necessidade de promover o ingresso de melhores candidatos ao ensino, elevando o nível de exigências para ingressar no curso de formação de professores, visando a selecionar os candidatos que apresentem melhores condições para serem bons profissionais. A segunda descreve a premissa de fortalecer a qualidade dos programas de formação, dando ênfase ao conteúdo curricular; as estratégias de formação; a avaliação da aprendizagem e da qualidade dos formadores (UNESCO, 2013).

A terceira orientação parte da precisão em oferecer treinamento para o desenvolvimento do trabalho educativo de qualidade, levando em consideração os grupos sociais desfavorecidos, ou seja, a necessidade de preparar o futuro professor para trabalhar em contextos sociais diversos. A quarta orientação enfatiza a urgência de sistemas de controle adequados, almejando garantir a qualidade de programas de formação, por meio da realização de avaliações e credenciamento de instituições de formação (UNESCO, 2013).

Sobre a formação continuada, são expostas no documento 06 (seis) orientações. A primeira descreve a necessidade de assegurar aos docentes o direito à formação continuada, em decorrência de seus reflexos na formação integral do professor, bem como na aprendizagem do aluno. Para tanto, é importante oferecer apoio ao profissional e proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagem, para que possa visualizar na formação continuada um complemento profissional e superar os desafios presentes no cotidiano escolar. A segunda orientação visa assegurar os impactos significativos da formação continuada no processo de ensino e de aprendizagem, realizando uma articulação entre o treinamento propiciado no estudo teórico, com a prática presente no cotidiano escolar (UNESCO, 2013).

A terceira orientação ressalta a necessidade de se construir caminhos para o desenvolvimento profissional do docente, por meio do acompanhamento e apoio ao mesmo no discernimento de sua atividade profissional. A quarta aponta orientações acerca da implementação de mecanismos que regulamentam a oferta de cursos de formação continuada, principalmente as fornecidas nas instituições públicas, almejando garantir sua relevância e qualidade (UNESCO, 2013).

A quinta expõe a urgência em promover a aprendizagem colaborativa do docente no contexto escolar, pois ao ter um contato direcionado para o contexto escolar, o futuro profissional se apropria de um treinamento indispensável para sua

*A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

futura atuação no campo de trabalho. Vale destacar que, aderindo a essas determinações, temos atualmente nas universidades o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>ii</sup>, o que firma a relação da universidade com a educação básica na formação docente nos cursos de licenciatura. A sexta orientação visa à regulamentação da oferta de pós-graduação, incorporando critérios de relevância nessa oferta sobre a prática de ensino do docente (UNESCO, 2013).

A respeito da carreira docente, são apresentadas 06 (seis) orientações. A primeira orientação segue no direcionamento de projetar e implementar a carreira docente. Para tanto, almeja-se a aprovação de políticas que reconheçam a eficácia do ensino e da profissão, por meio de melhores condições de trabalho e salário. A segunda orientação parte da necessidade de reconhecer os diferentes estágios de desenvolvimento da carreira, de acordo com a experiência e o progresso das habilidades do professor. A terceira assinala a estruturação da carreira docente direcionada à aquisição de melhoria no desempenho profissional, reconhecendo as trajetórias individuais de cada professor (UNESCO, 2013).

A quarta orientação expõe a necessidade de implementar e projetar uma política de remuneração e incentivos claros, como um estímulo ao desenvolvimento profissional do professor. A quinta descreve a premência de desenvolver um sistema de avaliação sobre o desempenho profissional do docente, visando reconhecer e destacar os melhores profissionais. A sexta orientação parte da transparência dos mecanismos de acesso a cargos de ensino e suas atribuições, atendendo aos requisitos nacionais, por meio da apresentação de certificados; realização de concurso com regras claras; entre outras medidas (UNESCO, 2013).

E por fim, sobre as instituições e o processo de políticas docentes são apontadas 04 (quatro) orientações. A primeira tende a priorizar as políticas destinadas a professores sobre uma perspectiva sistemática e regular associada às políticas educativas, a fim de superar a desigualdade de oportunidade de aprendizagem e não se prender a interesses econômicos, corporativos e políticos. A segunda orientação ressalta a necessidade de alcançar uma maior eficácia nas políticas de professores, com critério de reconciliação, continuidade e mudança, marcada pela flexibilidade, inovação e melhoria.

A terceira visa promover a participação das partes interessadas no desenvolvimento da política, visando ao estabelecimento de um diálogo e parceria entre as organizações educativas e o governo. A quarta orientação gira em torno da necessidade de fortalecer as instituições públicas para o desenvolvimento de políticas

para professores, visando a que esses estabelecimentos sejam responsáveis pelas políticas destinadas ao docente (UNESCO, 2013).

Ao longo do exposto no documento: *Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe*, observamos, na primeira parte, um esboço totalizador das condições atuais das políticas destinadas aos professores na América Latina e no Caribe. Para superar os desafios presentes na formação inicial e continuada, na carreira docente e na organização de instituições e processos de políticas docentes atualmente, na segunda parte do documento estão elaboradas as orientações sobre cada ponto problemático. Evidenciamos que, os documentos aqui apresentados, em um aspecto geral, realizam orientações de como deve ser o desenvolvimento e a organização do sistema educacional, bem como da formação de professores.

Apresentam que o desenvolvimento de uma educação de qualidade está direcionado para uma formação docente de qualidade, sendo que ambos os seguimentos são apresentados como desafios, justamente por conta da complexidade do sistema educacional. Esses documentos depositam na educação a crença numa formação humana capaz de promover uma mudança que contribua para a convivência harmônica entre os homens em sociedade, “esquecendo-se” dos demais problemas sociais existentes, em especial aqueles ligados às questões socioeconômicas, como a divisão do trabalho, a distribuição de renda, a qualidade de vida, dentre outros.

Assim, é importante esclarecer que, se observarmos a linguagem utilizada nos documentos preconizados pela UNESCO, a partir do final do século XX, constatamos alterações em seu discurso. “No início dos anos 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária e solidária” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 01), na qual temos a propagação de conceitos como inclusão, justiça, oportunidade, segurança, autonomia, entre outros. Todavia, percebemos uma modificação no discurso, mas percebemos, também, que o interesse permanece o mesmo – o lucro. Passa-se para as pessoas a ilusão de que estão se propagando determinações que visam à melhoria das condições de vida, utilizando-se de uma nova roupagem, mas na verdade tal conduta é, apenas, mais uma estratégia de manutenção e fruto das negociações internacionais.

### **Análise da formação docente no Brasil a partir da visão da UNESCO**

A relação existente entre o Brasil e os financiamentos internacionais não é algo que se estabeleceu a partir do século XX, mas tem indícios desde o início da colonização do país. A esse respeito, Vieira (2001) escreve que,

## *A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

Na verdade, o Brasil tem uma longa tradição de recorrer a recursos externos para a solução de seus problemas. Talvez o motivo desta postura esteja nas próprias origens da dialética colonizador/ colonizado – uma marca definidora de comportamentos e de formas de pensar. Se bem lembrarmos, a dívida externa já era uma realidade para o Brasil na nascente República. [...]. Na área de educação, a chamada cooperação internacional, de fato, tem grande impulso já a partir da década de 1950, através da assinatura de alguns convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, através da United States Agency for International Development (Usaid) (VIEIRA, 2001, p. 60).

Seguindo essa trajetória, no final do século XX a educação passou a ser alvo de investimentos por meio do estabelecimento de acordos internacionais. Nesse segmento, de acordo com Vieira (2001), temos a presença de três variáveis. A primeira é referente à “[...] definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos” (VIEIRA, 2001, p. 61), sendo que nesses eventos foram ordenadas declarações, marcadas por orientações e recomendações a serem seguidas pelos países que participaram dos encontros em diferentes acordos. A segunda variável diz respeito em articular às propostas firmadas nas políticas internacionais em prol da educação com o desenvolvimento. E a terceira variável é relativa à “[...] presença de organizações internacionais no país, voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação” (VIEIRA, 2001, p. 61).

A problemática a se pensar é até que ponto existe, de fato, cooperação dos organismos internacionais para com o desenvolvimento educacional de um país em desenvolvimento, ou se na realidade ocorre uma intervenção internacional com a finalidade de atingir interesses ideologicamente definidos. Sobre essa questão, Vieira (2001) afirma que,

[...], uma coisa é firmar compromissos globais para a educação, como se fez em tantos eventos internacionais e regionais desde 1989. Outra coisa é alocar recursos para o desenvolvimento de projetos, como fazem as agências internacionais, [...]. Na verdade, por contraditória que pareça, [...] seria simplista supor que um organismo internacional dita as regras do jogo de fora e o país simplesmente as acata sem restrições. As coisas não se passam exatamente assim; mais oportuno seria, talvez, observar que há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agendas educacionais (VIEIRA, 2001, p. 85).

Essa autora ainda esclarece que:

Os procedimentos técnicos exigidos pelos organismos internacionais são complexos e, num contexto de esvaziamento do setor público brasileiro, tendem a ficar nas mãos de pequenos grupos de especialistas, e isto é preocupante. Não se pode esquecer que ao financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macroestruturais pelos quais o país e a sua população têm pago um preço excessivamente alto (VIEIRA, 2001, p. 86).

Essa constatação nos leva a escrever que, a influência da UNESCO sobre o Brasil decorre de forma ideológica, justamente, “[...] por ser a agência das Nações Unidas especializada em educação, seus princípios, normas e orientações dispõem de força moral que impactam ideologicamente na legislação e nas políticas educacionais dos países membros” (GOMIDE, 2010b, p. 03). Vale ressaltar, portanto, que as estratégias internacionais, como as idealizadas nos documentos da UNESCO, surgiram em decorrência da realização da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jontien, em 1990, conhecida como Educação para Todos.

A fim de que fossem cumpridas as metas propostas no evento, os países membros deveriam aderir a uma nova política, “[...] capaz de moldar crianças e jovens que se tornariam os adultos de uma nova era. Podemos dizer que se tratava de um grande movimento em prol de uma política internacional para a educação” (RIZO, 2010, p. 55).

Entendemos que, as orientações apresentadas nessa Conferência deram início a uma série de mudanças no sistema educacional brasileiro. É oportuno lembrar que, os encaminhamentos preconizados nessa conferência fazem parte de uma redoma muito maior do que parece ser, por ter sido fruto de várias negociações que surgiram anos anteriores, com a criação da UNESCO em 1945.

Para atender às recomendações propostas em eventos, como a Conferência de Jomtien (1990), a Conferência de Nova Delli (1993) e a Conferência de Dakar (2000), que são “aparentemente” seguidas, visando apenas ao lucro, o Brasil acabou adequando suas políticas aos compromissos firmados no cenário internacional e expressos nesses documentos, para passar a ideia de que há uma “sintonia” entre os compromissos. Entretanto, está mascarando a verdade com falsas coincidências, a fim de não levantar suspeita de que a educação brasileira atualmente se desenvolve em um panorama de crise, no qual propor alternativas para solucionar o problema é uma tarefa aparentemente fácil, que pode ser escrita no papel, mas aplicá-la na prática é algo muito mais complexo e difícil.

Se os professores têm sido responsabilizados pelo fracasso e baixo desempenho dos alunos, da escola e da educação, [...], cumpre-nos o dever de alertá-los para que não aceitem passivamente esta responsabilidade, sem antes ter garantido uma formação profissional com qualidade epistemológica e conhecimentos articulados entre a dimensão teórica, prática e investigativa. Os altos índices de analfabetismo, analfabetismo funcional, baixa capacidade para compreender textos e raciocinar logicamente, embora façam parte dos “códigos da modernidade”, embrionariamente defendidos nos documentos da UNESCO, estão inseridos num conjunto de políticas e metas definidas desde o início da década de 90, articuladas a recursos mínimos do estado brasileiro. Estão envolvidos também, por políticas de desqualificação profissional e educacional, bem como de

## *A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

regulamentação e avaliação das competências dos professores (GOMIDE, 2010b, p.13).

No documento *Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe*, fica clara a interferência da UNESCO na elaboração das políticas públicas destinadas à educação. Principalmente ao afirmarem que sua intervenção, assim como a de outras organizações, é decorrente da necessidade de estabelecer políticas educacionais na América Latina e no Caribe, já que os governos não proporcionam a atenção necessária aos problemas sociais, do qual o segmento faz parte.

O documento ainda contém pontos contraditórios, pois se apresenta como um material que visa a orientar a formação e o desenvolvimento do trabalho e da carreira docente, mas seu direcionamento não atende toda a realidade da América Latina e do Caribe. Essa afirmação está presente no próprio documento, quando registra que “[...] el documento contiene una visión regional, se ha centrado la atención en los ocho países mencionados, que si bien representan situaciones características de la Región, obviamente no dan cuenta completa de su realidad” (UNESCO, 2013, p. 06). Nessa perspectiva, mostra um panorama generalizado a respeito da profissão docente, sem levar em consideração as peculiaridades de cada país que compõe a América Latina e o Caribe.

As orientações determinadas na segunda parte do documento, denominada de “Critérios e orientações para a elaboração de políticas para docentes”, tendem a priorizar o individualismo e a flexibilidade do professor. Em síntese, o documento se aproxima ao exposto no Relatório Delors, fato esse que demonstra que vem influenciando as políticas públicas no Brasil há muitos anos. Gomide (2010a) realiza estudos a esse respeito e, então, esclarece que:

Desde sua criação em 1945, e com base num discurso humanista, a UNESCO construiu sua imagem simbólica em favor da paz e da prosperidade, disseminando valores apropriados à ordem burguesa. Incentivou os países signatários, dentre eles o Brasil, a adotarem suas recomendações, que se consolidaram no modo de compreender a educação, de organizar a escola, definir princípios, objetivos, prioridades políticas ou valores morais, articulando-os ao contexto maior das políticas educativas e da formação de professores. Explorou a lógica produtivista para adaptar o professor ao mercado de trabalho, reforçado por precárias condições, baixos salários e o enfrentamento cotidiano de distintos problemas sociais. Suas orientações, incorporadas nas políticas públicas educativas, enfraqueceram a educação brasileira, a formação dos professores, bem como a escola pública, que se reconfigurou em um espaço para ações assistencialistas e absorção de estratégias exitosas da educação não formal (GOMIDE, 2010a, p. 122).

Conseqüentemente, “[...] a UNESCO articulou a função docente à homogeneização do pensamento, à manutenção da ordem econômica, bem como contribuiu para precarizar a educação e desqualificar a formação de professores” (GOMIDE, 2010a, p. 119). Fato esse evidenciado com a promulgação da LDB nº. 9.394 de 1996, que ao flexibilizar o currículo de formação do professor, inseriu esse profissional em um mercado corporativo, como o de uma empresa.

Assim, entendemos que, essa conduta ocorre justamente pelo fato de os professores serem considerados os responsáveis pelo desempenho dos alunos, sem levar em consideração os fatores socioeconômicos, políticos e culturais, desses alunos e do estabelecimento de ensino no qual o aluno e o professor estão inseridos. Entendemos que, o professor não deve se sentir culpado pelo desempenho dos alunos, já que esse acontecimento é decorrente de uma junção de fatores que não se encontra sob o domínio do professor. Mas esse profissional não deve se tornar um agente passivo, diante dessa situação o professor deve procurar amenizar as lacunas de sua formação, buscando conhecimentos que proporcionem uma formação de qualidade para o exercício de sua profissão.

Portanto, é possível perceber que a interferência da UNESCO nas políticas destinadas à formação do professor, por estar ligada à manutenção da ordem econômica, tende a tornar o professor um profissional flexível e desvalorizado, vítima da precarização de sua formação docente. Em decorrência de as relações sociais girarem em torno do fator econômico na sociedade capitalista, o sistema educacional, de maneira geral, está formando indivíduos que seguem os moldes da sociedade burguesa e, ao invés de fornecer uma educação de qualidade, está priorizando a quantidade de alunos que frequentam as escolas.

Na interpretação de Melo (1999), o MEC cumpre muito bem o seu papel regulador no desenvolvimento das políticas educacionais, pois,

Embora atrole constantemente o debate e secundarize a interlocução com a sociedade, o MEC apresenta uma significativa linha de produção em termos de projetos, documentos e programas. Em alguns momentos, uma avalanche de medidas chega aos sistemas sem que as escolas tenham oportunidade de se pronunciar se desejam, se precisam, se entendem, se aprovam as determinações. Muitas vezes a propaganda chega primeiro, com a informação televisiva maquiada com o devido capricho para acompanhar um astro ou uma estrela de televisão (MELO, 1999, p. 52).

A autora ainda enfatiza que “[...] os dados do próprio MEC indicam a premência em investir na formação dos professores da educação básica. O problema é como e para quê” (MELO, 1999, p. 52), já que o MEC é submisso aos pareceres das organizações internacionais. Assim, o governo Federal, por meio do estabelecimento

*A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

de acordos internacionais, manipula a massa popular, na busca pela manutenção do poder.

Para manter a hegemonia capitalista, observamos que ocorre uma reorganização no sistema educacional, a fim de formar um indivíduo que siga os moldes ideológicos difundidos na sociedade. Vale ressaltar também que, “[...] o Estado capitalista, um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis de modalidade de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 29). Seguindo os preceitos apontados pela hegemonia burguesa, a formação de professores acompanha o mesmo caminho.

Contudo, essa conduta não restringe absolutamente que o estabelecimento de ensino não esteja “[...] permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 29), diante da propagação da pedagogia contra-hegemônica, na sociedade civil. No entanto, é possível compreender que está difundida na sociedade uma operação ideológica de sustentação e de fortalecimento da hegemonia dominante, que limita o desenvolvimento de uma pedagogia contra essa hegemonia.

Todavia, esses encaminhamentos não extinguiram a luta contra a expansão de uma pedagogia que se limite na conservação do sistema político dominante. A partir dessa reflexão, os ensinamentos passados na escola ao partirem do intuito de fomentar uma transformação na forma de ensino, devem ser instrumentos condutores de conhecimentos críticos aos alunos. Esses conhecimentos devem romper com o sistema ideológico que doutrina o sistema educativo com a finalidade de manutenção do poder político das classes dominantes no âmbito do capital.

Percebemos então que, a educação no século XXI é considerada um requisito primordial para que possamos viver em sociedade. Diante das transformações sociais atuais, isso é fato! Mas, não podemos nos esquecer que estamos inseridos em uma sociedade na qual a educação é também compreendida como fonte de resolução dos problemas econômicos e de todas as relações humanas que nela se estabelecem. De modo geral, a maneira como a educação está sendo percebida serve apenas para atender aos interesses e às finalidades do capital, sem contudo contribuir para a formação e a emancipação humana.

Entendemos que, por intermédio das organizações internacionais ocorre no Brasil a difusão de ideias ilusionistas, como a de que o país superará as condições de pobreza, melhorando conseqüentemente as condições de vida, por meio da educação. Tal encaminhamento, conseqüentemente, vinculou a educação à empregabilidade e à lógica do capital. Na interpretação de Mézáros (2008) na obra intitulada como “A educação para além do capital”, o autor escreve que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Quando o autor menciona a educação, não está se referindo apenas à educação transmitida nos estabelecimentos de ensino, já que a educação atualmente se encontra envolvida pelos interesses do capital, que impõe uma educação para o trabalho alienante, reproduzindo a ordem social existente. A educação formal transmitida atualmente tem se prestado historicamente a produzir a conformidade ou o consenso nos homens, reproduzindo e formando para o mercado de trabalho. Além do que, as instituições formais são uma parte desse sistema global de internalização, o que assegura parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista.

A educação deve formar para a vida, visando transformar, modificar em um aspecto totalizador (MÉSZÁROS, 2008). Entende-se que a educação é uma atividade intelectual, que tende a preservar os padrões civilizados. Mas, do modo como ela está sendo transmitida deixa a entender que o homem pode ser considerado um objeto que, por sua vez, é manipulado a atender o que é exposto de forma naturalizada. Para tanto, é necessário superar a lógica desumanizadora do capital e resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho. Nesse sentido, é necessário realizar uma transformação progressiva da consciência humana, já que o processo educacional acontece constantemente.

A questão em ênfase é o que aprendemos, se os conhecimentos adquiridos contribuem para o ideal de emancipação<sup>iii</sup> humana ou de reprodução do capital, visto que a educação se configura como um instrumento de adequação da sociedade, por ser visualizada como “[...] a única forma certa e adequada de preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49). Não obstante, excluindo a maioria da humanidade, como se fossem objetos manipulados no convívio social.

Conforme explica esse autor, necessitamos de uma atividade de contra-internalização, de modo concretamente sustentável (controle consciente do processo de reprodução social), no qual o processo educativo deve partir do intercâmbio entre a educação formal e a nossa vida. Assim, o papel da educação é soberano, tanto para a automudança do indivíduo, como na elaboração de estratégias para mudar as condições de reprodução. Para tanto, é necessário universalizar a educação e o trabalho como uma atividade autorrealizadora. Diante do exposto, destacamos a interpretação de Pereira (1999), ao escrever que:

## *A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente no Brasil. Os problemas centrais das licenciaturas apenas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação (PEREIRA, 1999, p. 123).

O fato é que devemos refletir sobre a real situação da educação, não podemos nos deixar enganar por falsas propostas, que na verdade mantêm a hegemonia dominante. É fundamental que saibamos que as propostas inovadoras apresentadas na sociedade, que propõem uma mudança radical, sempre são contrárias ao modelo hegemônico existente, o que as torna frágeis diante do individualismo. Nesse sentido a superação encontra-se no trabalho coletivo, algo que se não se efetiva na estruturação atual do capitalismo.

### **Considerações finais**

Diante das discussões realizadas ao longo deste estudo, que discutiu a influência da UNESCO na proposição de políticas públicas para a formação de professores no Brasil, foi possível entender que os encaminhamentos propostos por essa organização se fazem presentes nas políticas destinadas à formação de professores no Brasil. Em função disso a prática cotidiana do professor nos estabelecimentos de ensino está repleta de desafios que fogem às questões essencialmente nacionais.

O estudo nos mostrou que, por trás do ideário proposto pelas organizações internacionais, como a UNESCO, encontram-se: a exclusão social, a desigualdade social e o individualismo. Essas são características marcantes na sociedade capitalista e, portanto, há uma intencionalidade dessas propostas em manter a hegemonia dominante, que está presente na configuração das propostas de políticas públicas que são destinadas à formação de professores no Brasil.

Parafraseando Roger Dale (2004) é possível perceber que os estados voluntariamente cedem aspectos significativos da sua soberania em favor das organizações internacionais, frente à premência em solucionar problemas sociais, cujo teor é essencialmente econômico. São problemas resultantes das mazelas geradas pela divisão social e pela soberania do capital social aos quais esses estados não conseguem responder em termos individuais.

Essas ideias, portanto, estão imbricadas com a luta pela hegemonia da classe dominante, que é propagada pelas ideologias difundidas na sociedade, dentre elas a de que só a educação pode mudar o mundo, conforme nos apresentou o Relatório Delors de 1996. Para a manutenção dessa sustentação ideológica, são reforçadas várias ideias na sociedade, como aquela que defende que a falta de educação reflete no desemprego e no aumento significativo da pobreza, sem considerar outros determinantes estruturais que se originam da base econômica da sociedade, da qual surge a divisão social do trabalho e, por consequência, a divisão de classes sociais.

A partir dessa afirmação entendemos que os documentos oficiais precisam ser analisados levando-se em consideração os acontecimentos em curso na sua promulgação. Deve ser buscar conhecer o posicionamento do Estado diante do contexto socioeconômico e político, assim como as suas intencionalidades, uma vez que as determinações políticas proporcionam interpretações diversificadas, de acordo com o grau de conhecimento de quem as estuda.

Vale ressaltar que os documentos destinados à educação são de fácil acesso da população, mas que a sua análise requer um estudo mais aprofundado, a fim de desmistificar as ideologias ou as intencionalidades subentendidas no seu conteúdo. É possível destacar que a linguagem utilizada nos documentos da UNESCO, que são voltados para a educação no Brasil nas últimas décadas, segue numa perspectiva de valores cujo objetivo é manter o ideário político-ideológico dominante no âmbito do capitalismo.

É importante destacar, ainda, que as orientações propostas nos documentos da UNESCO, analisadas neste estudo, são reafirmadas nas políticas públicas brasileiras, ou tendem a apresentar orientações para a (re)formulação de novas políticas. Tal constatação pode ser percebida conforme aquilo que está proposto pelos documentos que se seguem: “Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Delors), de 1996”; “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina, de 2007”; e “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe, de 2013”. O fato é que esses organismos modificam a aparência dos documentos, mas o discurso continua o mesmo.

A título de conclusão, vale lembrar que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão das políticas atuais para a formação de professores no Brasil. Para tanto, resgatamos nosso objetivo que é mostrar a influência da UNESCO na formulação de políticas de educação e formação docente no início do século XXI, em nosso país. Assim sendo, abrem-se outras possibilidades e outras oportunidades de novos estudos que contribuam para a compreensão das condições nas quais se encontra a formação de professores no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI.

*A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000*

**Referências**

- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID**. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233&Itemid=467](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467). Acesso em: 05 jan. 2015.
- CAMPOS, Magaly Robalino. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-20.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 18 jan. 2015.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DIAS, Rosianne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 09-23, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/issue/view/76>. Acesso em: 19 jan. 2015.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – CES, 08., 2004. Coimbra, Portugal. **Anais...** Disponível em: [http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista\\_EneidaShiroma.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf). Acesso em: 20 mar. 2014.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de empate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 18 jan. 2015.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010a. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/7\\_politicas\\_da\\_unesco\\_cp11.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf). Acesso em: 22 set. 2013.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Formação de professores no Brasil: precarização, desqualificação e intervenção da UNESCO nas políticas educativas a partir de 1990. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 08., 2010b. Londrina/PR. **Anais...** Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao\\_de\\_Professores/Tr](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Tr)

abalho/06\_53\_19\_Formacao\_de\_professores\_no\_Brasil\_precarizacao,\_desqualificacao\_e\_intervencao\_da\_UNESCO nas políticas educativas a partir de 1990.PDF. Acesso em: 20 set. 2013.

MACHADO, Ana Luiza. América Latina e Caribe: situação educacional atual e desafios a enfrentar. In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 09-14.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

MÉSZÁROS, Istevan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

NOMA, Amélia Kimiko; LARA, Ângela Mara de Barros. Políticas para a UNESCO e diversidade cultural: perspectiva da UNESCO para o desenvolvimento. In: CARBELLO, Sandra Regina Cassol; COMAR, Sueli Ribeiro (Orgs.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: UEM, 2009. p. 51-62.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-83.

RODRIGUES, Marilda Merência. Educação ao longo da vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **UNirevista**, v, 01, n. 02, p. 01-12, abr. 2006.

UNESCO. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Chile: UNESCO, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

## Notas

---

<sup>i</sup> Dentre os documentos analisados neste estudo, destacamos que alguns foram produzidos por solicitação da UNESCO. Contudo, por serem documentos organizados por outros autores e não especificamente pela Organização, não são considerados, segundo a mesma, como documentos da UNESCO e sim como projetos que foram apoiados por ela. Dessa maneira, a UNESCO faz questão de deixar claro que não são de sua responsabilidade as argumentações contidas nos referidos documentos.

<sup>ii</sup> “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 01).

<sup>iii</sup> É importante esclarecer que, emancipação em uma perspectiva liberal significa “[...], a liberdade é a ausência de interferência ou, ainda mais especificamente, de coerção. Sou livre para fazer aquilo que os outros não me impedem de fazer” (BOTTOMORE, 2001, p. 123). Do ponto de vista da teoria marxista, a emancipação na sociedade capitalista é complexa, uma utopia, pois “[...] a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção” (BOTTOMORE, 2001, p. 123). Assim, não considera a liberdade liberal como uma forma real de liberdade, além de enfatizar que, o domínio da liberdade só ocorrerá quando o modo de produção capitalista for substituído completamente por uma forma de associação.

#### Sobre os autores

##### Adão Aparecido Molina

Doutor em Educação e Pós-doutor em História pela Unesp - Assis-SP, com Estágio de pós-doutoramento na Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca - Espanha. Professor do Colegiado de pedagogia e do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9633-4707>  
E-mail: [adaoamolina@gmail.com](mailto:adaoamolina@gmail.com)

##### Adriana Aparecida Rodrigues

Mestre em Educação. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí e do Centro Universitário UniFatecie. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4694-4723> E-mail: [drikarodrigues66@hotmail.com](mailto:drikarodrigues66@hotmail.com)

Recebido em: 11/11/2019

Aceito para publicação em: 24/02/2020