

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS: APROXIMAÇÕES COM AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL

Suelayne Lima da Paz  
Mestranda da Faculdade de Educação da UFG

Ruth Catarina Ribeiro de Sousa (Orientadora)

**RESUMO:** Esse artigo se propõe a discutir as aproximações de um curso de formação de professores no Tocantins (MJUDE-TO) com o discurso de formação de professores do Banco Mundial. Desde 1990, tem se assistido a uma reforma ampla da educação brasileira com ênfase na formação de um professor tecnicista. Consideramos, que uma abordagem mais detida das “orientações” do BM para a formação de professores, é ponto de partida para compreendermos o caminhos trilhado no Brasil na formação de seus docentes.

**Palavras chave:** formação de professores, políticas educacionais, Banco Mundial e educação.

### Introdução

O momento histórico social que vivenciamos, encontra-se imbricado de possibilidades condicionadas pelos aspectos econômicos e políticos mundiais. Chegamos ao século XXI, com uma herança de duas grandes guerras mundiais e conflitos civis que dizimaram cerca de 187 milhões de pessoas o nazismo ainda causa calafrios ao mundo, e a xenofobia se faz presente em ações ora organizadas por grupos contra o capitalismo ou com opções religiosas radicais. (HOBSBAWN,1995, p.21)

Entramos no século XXI com um sabor de tensão entre o processo de globalização herdados do século XX “cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele” (*ibidem*, p.24). Esse processo desencadeou uma re-significação profunda das relações do homem consigo mesmo, com outros homens e com o mundo, criando infelizmente uma sociedade formada por indivíduos “egocêntricos “(..) em busca apenas da próprio satisfação” (HOBSBAWN,1995, p.25). Em linhas gerais, esse é o cenário em

que estamos inseridos, de conflitos que proporcionaram avanços e retrocessos no devir humano, em que se tem uma gama de opções proporcionadas pelas novas tecnologias e uma crise das instituições modernas que estão estranhadas diante de uma nova organização econômica e política.

Educar pessoas para esse mundo construído historicamente mostra-se um grande desafio para a sociedade como um todo. No entanto, a escola como uma “instituição moderna” organizada para educar, sendo acima de tudo espaço de emancipação humana que perpassa pela autonomia do pensamento crítico encontra-se em meio a todas essas transformações, que tem se expressado na crise de sua identidade. (ADORNO,1995)

Essa crise de identidade da escola tem-se configurado a partir dos espaços de informações criados pelas mídias, e segundo a visão neoliberal a escola tenderia a desaparecer “porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo” de informar. Entretanto, a escola não está desaparecendo tendo na verdade a sua função social direcionada, para formar cidadãos e re-significar a relação do homem com o saber, trabalhando “(...) as informações na perspectiva de transforma-las em conhecimento”. (PIMENTA, 2005, p. 38-39)

O processo de mudar o foco da educação escolar para uma abordagem de transformar informações em conhecimentos, envolve valores históricos e vários atores sociais. O professor é um desses atores, que muitas vezes tem uma formação profissional questionável, atuando até sem formação específica para a docência ou sem condições objetivas de trabalho, seja por salas mal estruturadas, por falta de material didático pedagógico, seja pela super-lotação das salas de aulas por crianças que vem de camadas populares à margem da sociedade com o “sonho de ser alguém na vida”. Cabe aqui uma ressalva quanto a essa frase de “ser alguém na vida”, que expressa o valor simbólico que a escola tem suscitado no imaginário social como única saída para a ascensão social e econômica.

As expectativas atribuídas à escola e conseqüentemente ao professor, se expressam no Brasil em ações governamentais através de reformas educacionais desde o final dos anos de 1980 ganhando mais espaço na década de 1990, influenciadas pelos governos dos países desenvolvidos através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e de forma mais intervencionista pelo Banco Mundial. Segundo Freitas as políticas educacionais atuais têm convergido para “(...)

adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (1999, p.17) que se configura em um novo liberalismo<sup>1</sup>.

Percebe-se claramente que a ênfase atribuída nas reformas educacionais, seguem a lógica do mercado e trata-se de uma educação e formação que desenvolvem habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para pautar a formação de um profissional que atende a um mercado cada vez mais versátil (FRIGOTTO, 1998).

É importante esclarecer que a escola voltada para formar mão de obra, “é um produto capitalista” sendo organizada para atender as demandas do capital. (ENGUITA, 1993) Entretanto, esclarecemos que não advogamos contra a formação para atender as demandas atuais, uma vez, que essa formação também possibilite a apuração de um olhar crítico quanto às estruturas que condicionam o ser humano.

Presenciamos uma tendência à formação de profissionais, e nega-se ao homem o cultivo de sua condição humana de aprender. Ousaria dizer, que educação formal tem uma tendência a emburrecer os jovens, por sufocar a criatividade e capacidade pensante dos alunos, com tarefas para serem decoradas e conteúdos repassados como “verdades prontas e acabadas”. (COELHO, 2006)

Destacamos que essa relação da educação com o mercado tem se repercutido no campo da formação de professores deslocando a discussão das mazelas do professorado que englobam condições de trabalho e seu estatuto profissional para a formação teórico-metodológica, formando professores técnicos.

Embora consideramos, que tanto a formação quanto as condições de trabalho influenciam a prática pedagógica do professor, nesse texto o foco central é na formação.

Para tentar trazer as contribuições dos estudiosos dessa temática para esse texto, buscaremos nortear a formulação de argumentos à questão das aproximações e distanciamentos do curso Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (MUDE-TO) com as características das orientações do BM para os cursos de formação de professores. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, apresentamos apontamentos iniciais sobre aproximações do ponto de vista documental do curso MUDE-TO.

---

<sup>1</sup> O neoliberalismo consiste no processo de reestruturação nas últimas décadas do capitalismo com uma ideologia que apregoa um discurso contrário ao Estado, negando o público em detrimento do privado, valorizando o mercado auto-regulável. (BORON, 1999)

O texto está organizado em torno da discussão das orientações internacionais para a formação de professores, destacando o papel do Banco Mundial como agência intervencionista na formação de professores e correlacionando aproximações do curso MUDE-TO com as orientações do Banco Mundial.

### **O delinear de um modelo de formação de professores**

Para adentrarmos na questão das políticas de formação de professores, propomos uma explanação breve sobre os acordos internacionais que influenciaram diretamente a política educacional brasileira, portanto os cursos de formação de professores.

Nessa incursão, delimitamos a década de 1990 e destacamos como um período marcado por acordos entre os governos dos países em desenvolvimento com organismos multilaterais como a: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco, Banco Mundial<sup>2</sup> (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses acordos se corporificaram em reformas sob uma atmosfera hegemônica de orientação prioritária do BM. O que todos vimos após a Conferência de Jontien em que se apresentou os quadros negativos da educação nos países em desenvolvimento (E 9) foi a busca de superação dos quadros de evasão e analfabetismo, com reformas amplas e agressivas na estrutura educacional. A má e/ou falta de formação do professorado foi apresentada como um dos motivos do quadro educacional negativo nos países em desenvolvimento, o que mobilizou uma corrida por cursos de formação de professores para qualificação em ensino superior ou médio. Essa corrida por formação docente já era uma possibilidade indicada por Pereira (1999), podendo gerar uma desregulamentação na formação de professores no Brasil, o que o tempo mostrou ser um receio mais real do que muitos imaginavam.

Podemos destacar que a reforma na educação brasileira tem sua fonte de inspiração em outras conferências e convenções internacionais além de Jontien. Para pontuar esses eventos internacionais valemo-nos do levantamento de Vieira (2001), a saber:

- Convenção das Nações Unidas sobre o direito da criança em 1989, que enfatizou a educação como direito. Essa convenção se expressa na educação brasileira com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA, em 1990;

---

<sup>2</sup> Utilizaremos a abreviação BM quando nos referirmos ao Banco Mundial.

- Encontro Mundial da Cúpula pela Criança em Nova York no mês de setembro de 1990, tendo 159 países participantes que ratificou a Declaração da Conferência de Educação para Todos;
- Reunião de Nova Delhi em 1993, defendeu a responsabilização da sociedade pela educação, enfatizando ainda a questão da nutrição como apoio à educação que se concretiza no Brasil no Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente -Caics;

Na redação do Plano Decenal de Educação brasileiro podem ser encontradas expressões que corroboram com os argumentos da Reunião de Nova Delhi, ao abordar a responsabilização da sociedade pela educação. Dessa mesma reunião o discurso de Valorização do Magistério, inspirou no Brasil a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, em 1996.

- Conferência de Kingston na Jamaica em maio de 1996, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, composta da Sétima Reunião de Ministros da Educação da América Latina, e Sexta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal na área de Educação da América Latina. Nessa Conferência se enfatizou as questões de gestão, avaliação em conformidade com a tendência de discurso unívoco dos documentos internacionais de uma educação para o mercado. (VIEIRA, 2001, p. 62-69)

Não podemos deixar de destacar, o papel do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe instituído em meados da década de 1980. Esse Projeto tem promovido o debate entre os participantes sobre a educação regional, e de acordo com a avaliação realizada na Sétima Reunião de Ministros da Educação na Conferência de Kingston em 1996, tem “(...) viabilizado avanços na superação do analfabetismo, na universalização da educação básica e na melhoria da qualidade da educação.” (*Ibidem*, p. 62)

Todas essas discussões e orientações realizadas nos encontros internacionais mencionados têm participação efetiva de representantes do BM, e tomaram corpo na educação brasileira através de leis, decretos e resoluções.

O discurso de universalização da educação básica e de eliminação do analfabetismo está presente nas orientações de organismos multilaterais desde meados de 1970, aparecendo na Constituição Federal brasileira de 1988 na perspectiva de universalizar a educação básica, o que para Vieira demonstra “(...) uma sintonia entre as *metas perseguidas pelo país* e o debate que se travava no *âmbito dos organismos internacionais* desde o final da década anterior” [anterior a 1990]. (2001, grifo nosso, p. 63)

Essa sintonia da política educacional brasileira, com os organismos internacionais, em especial com o BM, mostra a verticalidade de interferência dessa Agência financiadora na orientação da educação nos países incluídos na sua agenda de empréstimos. Tal interferência só torna-se possível a partir dos empréstimos concedidos pelo BM vinculados a sanções econômicas-políticas e ideológicas estabelecidas em parceria com o Fundo Monetário Internacional-FMI. (SILVA, 2002)

A institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 no Brasil se forjou em meio a essas pressões realizadas pelo BM e conflitos entre fomentadores de políticas, prevalecendo às imposições do BM de uma formação técnica do professorado. (DOURADO, 2001)

A perspectiva técnica imposta pelo BM aos cursos de formação de professores se apresenta em documentos oficiais no Brasil por meio da famosa expressão, “professor reflexivo” com competências atreladas a esse conceito. Nesse ponto, reside o que chamamos de apropriação analítica indevida em que se diz formar professores reflexivos<sup>3</sup>, por ser uma expressão recorrente no meio educacional, sendo uma formação com forte ênfase em aspectos técnicos.

Na verdade, nos pautamos em Silva para delimitar o que seja uma “apropriação analítica” e acrescentamos o termo “indevida” por compreendermos que essa postura do BM é imprópria quando trabalha,

---

<sup>3</sup> Importante esclarecer que essa expressão na década de 1990 se apresentou de forma enfática, o que gerou um modismo, que tem sido criticado por vários autores como Nilton Duart. Devemos esclarecer que pelos limites desse texto não adentraremos na discussão de validade ou não de uma proposta reflexiva. Esclarecemos somente que o professor reflexivo está vinculado a uma corrente pedagógica chamada de “perspectiva prática” distinta da perspectiva de abordagem técnica do ensino. Para aprofundar sobre esse assunto recorrer a: GÓMEZ, A.L. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.L. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

(...) conceitos analíticos firmados nas disputas das entidades e das associações com o governo federal (...) esses conceitos com anuência dos ministros e secretários de Educação dos Estados latino-americanos, são modificados e revestidos dos princípios neoliberais, numa deliberada ação política de alinhamento ao ideário econômico-político criado por técnicos externos. (2002, p.67)

A partir dessa caracterização da “apropriação analítica indevida” do conceito de professor reflexivo, destacamos que o conteúdo tecnicista da formação é nosso ponto de discussão e não o embate que envolve o professor reflexivo.

Consideramos que a política educacional brasileira tem sido diretamente influenciada pelo BM que defende uma formação tecnicizada, conhecida como formação por competências e/ ou reflexiva. (SILVA, 2002; VIEIRA, 1999; TORRES, 2000)

Essa característica dos cursos de formação de professores tecnicizados tem reduzido saberes à competência e alterado a identidade docente, nas próprias palavras de Pimenta,

Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho” (2005, p. 42)

Conforme Pimenta afirma, esse o discurso tem contribuído para o controle do professor, deixando-o vulnerável a uma avalanche de avaliações de suas competências, a partir de um parâmetro de domínio de técnicas, que na maioria das vezes tem sido enfatizada em cursos de formação de professores.

É importante ressaltar que a tendência de formação por competências tem reduzido muitos cursos de formação a instrumentalização técnica, gerando uma corrida por titulações sem de fato promover formação de qualidade. (SILVA, 2002 - PIMENTA, 2005)

Esses cursos de formação de professores para Pimenta (2005) fazem parte de um mercado de competências que tem se consolidado através de instituições particulares, que vêm na formação de professores um negócio lucrativo, causando um “boom” na protocolação de pedidos de autorização de curso de Pedagogia e Normal Superior no Ministério da Educação. (DOURADO, 2001)

Temos vários cursos de formação docente no Brasil em instituições particulares. Segundo Torres, esses cursos estão voltados para três aspectos no campo da formação de professores que se consubstanciam no BM:

- a) melhorar habilidades dos professores em técnicas de sala de aula;
- b) capacitação em serviço e na própria escola, em curso a distância;
- c) redução do tempo de capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas.

(Torres, 1996 *Apud* TOSCHI, 2001)

Essas linhas mestras têm sido incorporadas nos cursos de formação de professores no Brasil, que têm sido realizados em sua maioria à distância e em serviço, uma vez, que muitos são concomitantes com períodos de aula enquanto os professores exercem a docência. (SILVA, 2002).

Tendo como pressuposto os pontos levantados anteriormente da tendência de formação tecnicizada, apontamos aqui considerações iniciais sobre as aproximações de um curso em nível médio realizado no Estado do Tocantins chamado Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (MUDE-TO) no período de 1999 a 2000, com as orientações do BM.

Nesse estudo que encontra-se ainda em andamento a leitura do Projeto MUDE-TO (Resolução 098/98 do Conselho Estadual de Educação) possibilitou identificar aspectos que aproximam esse curso da descrição que Silva faz da formação de professores orientada pelo Banco Mundial (BM) para a América Latina com:

(...) licenciaturas curtas, os cursos de fim de semana, a despolitização, a contenção salarial, as disciplinas desconectadas entre si e com a realidade, o distanciamento entre teoria e a prática, o livro didático como instrumento único de trabalho, as condições de trabalhos (...) constituem deficiências detectadas na formação desse profissional (2002, p. 164)

Embora a autora esteja tratando de formação em nível superior identificamos similaridades entre as características apontadas e o curso estudado mesmo sendo de nível médio.

Dentre as características marcantes do Projeto MUDE-TO salienta-se que o curso justificava a formação dos professores como elemento primordial para melhorar a qualidade da educação, estando ausente referências a outros aspectos que interferem nesta qualidade. Era composto por um eixo extenso de disciplinas de base técnica metodológica, a orientação predominante era para a utilização de livros didáticos, tendo aulas a cada dois meses em encontros quinzenais.

Outro ponto que identificamos no Projeto original do MUDE-TO aprovado pela Resolução 098/98 do Conselho Estadual da Educação do Tocantins é uma ênfase em “(...) uma lógica norteadora baseada na construção de competências para o exercício da profissão (...)” (Projeto MUDE-TO,098/98, p. 09). A partir dessa afirmação evidencia-se que a expressão competência faz parte do discurso de formação de professores desse curso corroborando com o que se via regularmente nos cursos de formação da década de 1990 no Brasil .

No documento estudado podemos perceber que existe uma abordagem do termo reflexivo a partir da noção de competências. Ser reflexivo é o mesmo que ser competente que por sua vez, corresponde a instrumentalização técnica dos professores. Essa relação dos termos não é mera coincidência ou uma questão apenas de língua portuguesa, sendo na verdade a explicitação do nível de articulação desses termos para pautarem um modelo de formação de professores para a América Latina que segundo Torres se caracteriza por, (*Apud* DOURADO, 2001, p. 52) por:

- Desconsiderar a experiência acumulada;
- Pensar a formação como necessidade dos docentes, negligenciando a formação de outros profissionais da educação;
- Dissociar a formação de outras dimensões do trabalho docente (salários, condições de trabalho, aspectos organizacionais, etc.);
- Impossibilitar a participação dos professores no desenho do plano;
- Apelar a incentivos externos;
- Dissociar gestão pedagógica de administrativa.

A formação de uma base conceitual é um dos elementos que contribui com a formação de professores, possibilitando acesso a discussões que se corporificam na escola e por isso a teoria não pode ser relegada a segundo plano. O modelo de formação de professores que estudamos é orientado muito mais para baratear esse processo, ficando o questionamento central quanto à qualidade desses cursos de fins de semana que não discutem as condições de profissionalização docente nem criam condições para que os professores aprendam a se posicionar como sujeitos ativos na construção de saberes e de ações que construam e reconstruam as realidades educacionais do país.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BORON, Atílio A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: Emir Sader e PABLO Gentili (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia?**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as Políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001

ENGUITA, Mariano. **Trabalho, Escola e Ideologia Marx e a crítica da educação**. Trad.:Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

FREITAS, Helena Costa L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: **As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade: Formação de Profissionais da Educação políticas e tendências. n. 68 Especial, p. 17-44, dez. 1999.

**FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis,RJ:Vozes, 1998. Col. Estudos culturais em educação

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas-SP:Papyrus, 2004.

HOBSBAWN, Eric **Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

**MUDE-TO, Projeto. Aprovado pela Resolução nº 098/98** parecer nº 140/00 em 27 de outubro pelo Conselho Estadual de Educação no Tocantins. Palmas, 1998.

**PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade: Formação de Profissionais da Educação políticas e tendências. n. 68 Especial, p. 17-44, dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Abadia de. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas- SP: Autores Associados- Fapesp, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, de Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOSCHI, Mirza Seabra. Formação inicial e continuada de professores e a educação a distancia. In: LISITA, Verbena Moreira e PEIXOTO, Adão José (org). **Formação de Professores políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

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.