

Educação profissional e profissionalização de educadores

Eneida Oto Shiroma*

Resumo: Este artigo visa discutir alguns aspectos da reforma educacional brasileira dos anos 90. Inicialmente, apresenta suas principais metas e prioridades. Em seguida, destaca alguns aspectos contraditórios dessa reforma e por fim analisa as consequências de sua implementação, especialmente para a formação de professores. A abordagem considera os educadores como um grupo ocupacional e levanta hipóteses para explicar por que o governo traça políticas de educação profissional distintas para trabalhadores e professores.

Palavras-chave: Reforma do ensino - Ensino profissional - Formação de professores

Abstract : This article aims to discuss some aspects of the Brazilian educational reform in the nineties. In the first place it presents the main goals and priorities of the reform. Then it moves on to highlight some of its contradictory aspects, and finally analyzes some consequences of its implementation, especially for teachers training. The approach considers educators as an occupational group and rises hypotheses to explain why the government draws distinctive vocational educational policies for workers and teachers.

Key words: Educational reform - Professional education - Teachers-training.

Introdução

Nos anos de 1990, contexto de mudanças aceleradas em todos os campos, a educação ganhou centralidade nos discursos e agendas de governos, empresários e trabalhadores de vários países. A educação continuada, em especial, tem sido indicada como a chave para aumentar a competitividade, melhorar a produtividade e assegurar uma suposta “empregabilidade”.

Nessa década, inúmeras publicações e congressos internacionais relevantes, patrocinados por agências como Banco Mundial, UNESCO,

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC -

PNUD e UNICEF¹, disseminaram as diretrizes da política educacional a ser implementada em nível global. Um dos principais eventos realizados com este intuito foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (*Education for All – EFA*), ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Naquela ocasião, os nove países² mais populosos e com maiores índices de analfabetismo do mundo, dentre eles o Brasil, constituiram o grupo EFA-9, assumindo compromissos, junto àqueles organismos, de melhorar a qualidade da educação básica em seus países.

A partir desse evento alguns pressupostos ganharam relevo e foram reiteradas vezes veiculados com vistas a criar novos consensos em torno da educação. Embora os especialistas presentes à Conferência não tenham chegado a um acordo sobre a definição e abrangência do conceito de educação básica, chegaram a um consenso de que determinadas competências básicas seriam cada vez mais necessárias diante da crescente invasão de informações e conteúdos tecnológicos nas práticas sociais cotidianas. Nelas de incluem o movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. Parece haver unanimidade sobre a urgência de universalizar uma sólida educação básica, a ser complementada pela educação profissional e, posteriormente, pela educação continuada. A rapidez das mudanças tecnológicas e dos avanços em todas as áreas foram muito enfatizados estimulando a busca de atualização, de “educação permanente” apresentada como elixir para superar a “obsolescência” do conhecimento, dos saberes, das habilidades e das competências dos indivíduos.

Os riscos dos trabalhadores não acompanharem o ritmo das mudanças são continuamente divulgados pela mídia, estimulando o investimento constante em bens e serviços educacionais. Discursos sobre as ameaças de exclusão social por falta de competências são amplamente adotados por governos que precisam lidar com o crescimento vertiginoso do desemprego e o aumento da miséria, tanto em países pobres quanto em ricos. Não por coincidência, o Fundo Monetário Internacional vem incrementando suas ações nas áreas sociais e o Banco Mundial, declarando intenção de aliviar a pobreza, vem ampliando, nos últimos anos, os investimentos em educação em muitas regiões do globo. As preocupações do último nos interessam de perto, pois têm inspirado a definição de políticas públicas no Brasil, em especial a política educacional.

Com intuito de compreender as reformas educacionais implantadas em vários países nos anos 90 e discutir os motivos que lhe deram origem e antecipar suas implicações temos buscado investigar os documentos de organismos multilaterais de onde emanam as diretrizes para tais reformas, assim como realizar projetos de cooperação internacional que permitam desenvolver análises sobre a reforma educacional brasileira articuladas a de outros países.³

Este artigo pretende discutir por que, apesar da retórica da qualidade da educação, o governo brasileiro vem progressivamente reduzindo gastos públicos com essa área, e implementa uma política que desqualifica os serviços públicos, favorece a iniciativa privada e faz o inverso do que propõe, conduz à precarização da educação. Ou seja, procura questionar os objetivos anunciados dessa reforma e pensar nos ocultos. Com isso, tentaremos fornecer pistas para reflexão sobre os interesse das agências multilaterais na educação e à ênfase dada à formação de professores em suas políticas.

Educação para a competitividade?

Os fins anunciados para justificar a implementação de tais medidas são em linhas gerais: aumentar a competitividade para inserir o país no mercado globalizado, alcançar o desenvolvimento sustentável, aliviar a pobreza, realizar uma “transformação produtiva com equidade”. As recomendações de vários organismos multilaterais aos governos locais foi de construir novos consensos em torno da centralidade da educação para consecução desses fins. Estes são os “objetivos explicitados” por esta política, mas podemos e devemos indagar: quais seriam seus objetivos implícitos, não revelados?

Vejamos alguns elementos para compreender a centralidade da educação nesse contexto.

A reestruturação produtiva no Brasil iniciou-se em meados dos anos 80 quando, pressionado pelo agravamento da crise da dívida externa, o governo mudou a política industrial incitando a exportação. Contudo, os produtos brasileiros não tinham qualidade e preços competitivos para concorrer com os dos países avançados no mercado mundializado. As empresas foram forçadas a implementar inovações tecnológicas e organizacionais. Algumas das grandes empresas exportadoras introduzi-

ram equipamentos de base microeletrônica que permitiram flexibilizar a produção e adotaram novos conceitos de gestão da produção e do trabalho como o *Total Quality Control*, o sistema *Just-in-time* (JIT), princípios da gerência japonesa como eliminação de estoques e gargalos considerados “gorduras” (*fat*), visando a *lean-production*. Acreditava-se que a modernização tecnológica propiciaria uma redução de custo, permitindo a venda de produtos a preços mais competitivos e com isso ampliação dos mercados.

No entanto, essas medidas foram implantadas de forma muito seletiva nas empresas brasileiras e se defrontaram com a resistência do “novo sindicalismo” organizado no fim da ditadura militar. A competição no mercado interno não era tão acirrada a ponto de justificar os vultuosos investimentos em inovações. A pesquisa de Carvalho e Schmitz revelou que “o fordismo está vivo no Brasil”. As relações de trabalho pouco haviam mudado e continuava prevalecendo um modelo de “exploração predatória da força de trabalho” para o qual a educação de trabalhadores era vista como um gasto a mais e, portanto, dispensável.

Essa situação agravou-se no início dos anos de 1990 com a abertura da economia, ocorrida no governo Collor de Mello. A modernização tecnológica ainda não estava consolidada e nosso mercado doméstico foi invadido por produtos estrangeiros. Não conseguindo competir, muitas fábricas nacionais faliram. Outras buscaram obter redução de custos via demissão ou intensificação do trabalho.⁴ Assistimos a uma brutal precarização das condições de trabalho e dos salários, ao crescimento sem precedentes do desemprego, ao aumento da miséria e exclusão social.

Para lidar com os riscos decorrentes da insatisfação social e assegurar a hegemonia, o governo justifica que estas mazelas seriam consequências inexoráveis da globalização. Reproduz, na mídia, explicações pré-fabricadas sobre o determinismo tecnológico, alimentando a construção de consensos para explicar, por meio do “pensamento único”, a realidade em que vivemos. Nessa construção despojada de sujeitos e, portanto, a-histórica, a educação é apresentada como panacéia salvadora de todos os males. Prescreve-se: educação “para todos”, em doses variadas, para crianças, jovens e adultos; com especificidades para homens, mulheres, portadores de necessidades especiais e índios em alguns países.

Em linhas gerais, a “fórmula mágica” apresentada pelos organismos multilaterais é suprir as necessidades básicas de aprendizagem e,

para isso, exigem maior eficiência e produtividade das escolas. Alegam que a educação é capaz de promover a empregabilidade dos cidadãos e assegurar, aos mais capazes, os melhores salários. Argumentam que as novas demandas do mercado de trabalho exigem dos governos locais maior atenção à educação, razão pela qual propõem reformas educacionais em todos os níveis.

Bases da reforma educacional

A reforma educacional em curso no Brasil está estruturada em cinco eixos: avaliação, currículo, gestão, financiamento, formação de professores.

O ministério da educação implementou mecanismos centralizados de avaliação e organizou diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino. Em separado, produziu um referencial curricular nacional para a formação de professores. Enquanto centraliza estas duas áreas estratégicas, o governo propõe a descentralização da gestão cotidiana das instituições educativas. Incentiva a autonomia financeira e administrativa das escolas e universidades que deverão criar formas de captar recursos. A tão proclamada participação da sociedade civil ficou reduzida ao auxílio financeiro e ações de voluntários como a campanha “amigos da escola”, também existente na Inglaterra.

As metas anunciadas para os anos de 1990 foram: universalizar educação compulsória de 8 anos e regular o fluxo escolar, reduzindo os índices de repetência e evasão⁵. Buscando melhorar a “produtividade” das escolas, o MEC criou programas de aceleração da aprendizagem e de flexibilização de retorno dos evadidos ao sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabeleceu a possibilidade de ingresso em determinados cursos independente da escolaridade anterior. Houve uma proliferação de cursos estruturados em módulos, seqüenciais, cursos à distância que, se por um lado favorecem acesso dos trabalhadores aos estudos, por outro, se estiverem desatrelados de uma sólida formação básica que lhe dê suporte, podem transformar-se em “perfumaria” que contribui apenas para engordar a coleção de certificados. Esses aspectos precisam ser considerados para compreendermos as implicações da reforma da educação profissional e do ensino médio no Brasil.

Educação profissional: ensino médio X técnico

A prioridade dada à educação fundamental no início dos anos de 1990 cedeu lugar à ênfase a educação profissional e ao ensino médio no fim da década. Isto porque uma eventual melhora do fluxo no ensino fundamental forçaria uma expansão de vagas no ensino médio, que por sua vez, levaria a um aumento da demanda também no superior. A política do governo FHC é, sabidamente, a de reduzir e não ampliar os gastos públicos com o ensino superior.

Assim, em 1997, o governo decretou a separação do ensino técnico do médio de forma que os concluintes do ensino técnico ficam impossibilitados de tentar o ingresso no ensino superior. Isto porque foi estabelecida uma estratificação do ensino técnico em 3 níveis: básico, técnico e tecnológico, sendo que ao primeiro é facultado ingresso de alunos que não tenham concluído o nível de escolaridade anterior.⁶ Sob o argumento de que o ensino integrado (técnico + médio) é muito caro e de que é preciso flexibilizar a oferta de educação acordo com as necessidades dos “alunos clientes”, determinou-se a duplicação das vagas destinadas ao ensino profissionalizante nas escolas técnicas e a redução pela metade das vagas ofertadas para o ensino médio regular. Em suma, a reforma do ensino técnico, iniciada em 1997, funcionou como um mecanismo de contenção da demanda para o superior, ao regulamentar a oferta do ensino técnico-profissionalizante desvinculado da educação básica.

A educação profissional no Brasil é também realizada por entidades de empresários como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, mais recentemente, pelo Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). Este Plano é financiado com recursos do *Fundo de Amparo do Trabalhador* de onde provêm o seguro-desemprego. É a maior reserva de recursos públicos a fundo perdido do país. De 1995 até 1998, esta política consumiu R\$ 1 bilhão do FAT alegando ter treinado 5,7 milhões de trabalhadores⁷.

O PLANFOR, iniciativa do ministério do trabalho, defende uma formação que extrapole a profissionalização estreita e amplie os conhecimentos gerais dos trabalhadores aumentando sua “empregabilidade”. Espera qualificar 20% da PEA ao ano, articulando as várias instituições de formação profissional: universidades, escolas técnicas, empresas, ONGs etc.

O discurso ideológico da empregabilidade que seria obtida por meio de uma sucessão de cursos rápidos (*fast-food*) aumenta a corrida pelos certificados. Estimula-se assim, a abertura de uma infinidade de instituições que ministram tais “cursinhos” prometendo inserção profissional. Mas convém questionarmos: qual a efetividade de cursos de curta duração para uma população que sequer concluiu as quatro séries iniciais?⁸

O aumento da demanda por educação regular e profissional se defronta com o déficit de educadores e a precariedade de sua formação. A LDBEN, de 1996, flexibiliza, então, o conceito de educação que passa a englobar os processos formativos desenvolvidos nos diversos espaços da convivência humana, inclusive no trabalho, nas organizações, nas manifestações culturais, entre outros, assumindo que todos os contextos são educativos. Por outro lado, exige que até 2006 todos os professores tenham curso superior, reforçando, portanto, a necessidade de sua profissionalização.

Em 1993, os ministros da educação, reunidos em Santiago do Chile, na V Reunião do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC) estabeleceram que a profissionalização seria o conceito-chave para se iniciar uma nova etapa no desenvolvimento educacional na região. Segundo os tecnocratas, nenhum reforma apresenta resultados se não envolver os professores. Ao fim e ao cabo são eles que atuam na sala de aula e podem viabilizar ou não o projeto pedagógico planejado.

Observa-se que, à semelhança dos demais trabalhadores, os educadores (professores e gestores) também são convocados a se qualificar, capacitar, reciclar. O fato intrigante é que a política de educação profissional destes trabalhadores da educação⁹ se realiza, em muitos ângulos, em sentido oposto à dos demais trabalhadores. Quais as explanações para este fato?

Profissionalização: uma política distinta para os trabalhadores da educação.

A abordagem que assume o educador como um trabalhador da educação nos conduz à reflexão integrada sobre as reformas implantadas nesse final de século para a formação profissional de trabalhadores do setor produtivo e da educação. Observando-se as políticas de gestão

para os dois grupos, verificamos aspectos semelhantes: a precarização dos salários e das condições de trabalho, a crescente cobrança por qualificação, produtividade e qualidade, a remuneração atrelada à produtividade, as ameaças de demissão, entre outros. Para ambos, a formação inicial é considerada importante, porém insuficiente, e a formação em serviço é vista como um imperativo para a manutenção do emprego. Entretanto, diferenças radicais podem ser observadas nas políticas de educação profissional a eles destinadas. Vejamos algumas delas:

A formação profissional dos trabalhadores que até os anos 80 ficava restrita basicamente ao SENAI e escolas técnicas, por ação do PLANFOR, passa a ser realizada também por organizações não-governamentais, sindicatos, empresas, universidades e várias outras instituições. Ao contrário, um decreto presidencial de 6 dezembro de 1999 (nº 3.276), restringiu os espaços que podem ofertar a formação de professores no Brasil. Trataremos dele mais adiante.

Aos trabalhadores, de modo geral, recomenda-se que extrapolem os limites da profissionalização estreita buscando uma formação ampla, que lhes forneça outras habilidades além das específicas. Por outro lado, aos professores recomenda-se uma formação mais enxuta, mais calcada na prática, nas competências específicas para ensinar, no saber-fazer, ou seja, uma restrição à formação profissional.

O Relatório da Comissão da UNESCO sobre a educação para o século XXI é explícito: sugere que para atingir o aprimoramento profissional os trabalhadores devem estudar e os professores devem trabalhar. Essa recomendação parece indicar que o trabalho é capaz de fornecer aos professores um tipo especial de preparo baseado na prática. Essa ênfase sobre a prática caracteriza as publicações dos anos de 1990 que destacam a necessidade urgente de se profissionalizar as ações dos diretores e professores para atingir maior eficiência e eficácia. Qual o sentido oculto na intenção de “profissionalizar”?

A reunião do PROMEDLAC V definiu “profissionalização” como o

desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra, sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a)

os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos (PROMEDLAC, 1993) (sem grifos no original).

O consenso foi construído por diversos artifícios. A LDBEN de 1996, ao determinar que a formação dos professores deveria ser de nível superior, aparentemente atendia a uma reivindicação histórica da categoria. Contudo, a lei falava em ensino superior, não necessariamente universitário. A mesma lei estratificou os estabelecimentos de ensino superior em 5 categorias: universidades, centro de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. Na sequência foram regulamentados os Institutos Superiores de Educação, mas a sociedade ainda não tinha informações sobre qual seria sua função. Em fins de 1999, como indicamos acima, o presidente assina o Decreto nº. 3276/99 proibindo as universidades de formar professores para as séries iniciais e educação infantil. Eles seriam formados nos institutos. À universidade caberia continuar preparado apenas os especialistas e os licenciados.

Qual a racionalidade que preside tal medida? Como o discurso de profissionalização se conjuga com o nítido processo de precarização da formação docente?

O Brasil ainda possui muitos professores leigos no ensino fundamental. Nesse nível concentram-se os maiores índices de repetência de alunos e muitos são excluídos do sistema sem completar a educação obrigatória; apenas 66,2% dos que ingressam na 1^a série se formam. São precisos, em média, 10,3 anos para que a maioria das crianças concluam as oito séries. Ou seja, a maioria repete 3 anos. Como se não bastasse, a avaliação nacional revelou que é extremamente baixa a porcentagem de alunos da 4^a série do ensino fundamental que dominam o conjunto de competências básicas esperadas para este nível: 41% dos alunos dominam os conteúdos de português, 51% os de ciências e apenas 10% os conteúdos de matemática.

Apesar desse quadro, o governo insiste em (pre)destinar os professores menos preparados para as séries iniciais. É um exemplo do princípio da equidade aplicado à educação, a de se oferecer uma educação pobre aos pobres.

O argumento dos reformistas é que a formação universitária tem sido ineficiente para solucionar os problemas da escola. Estaria ensinando teoria em excesso, teoria que nem teria condições de ser aplicada, desperdiçaria muito tempo com conhecimentos que logo se tornariam obsoletos e careceria de eficiência prática. Em contraposição defendem uma formação que dê ênfase à formação profissional do professor, mais rápida e "*just-in-time*", calcada no aprender o que é útil, uma formação pragmática. Fazendo uma analogia com a "*lean-production*" do setor produtivo, não parece que estas medidas buscam aumentar a eficiência na educação mediante uma "*lean-formation*"? E poderíamos indagar, o que está sendo considerado "*fat*" (gordura ou excesso) a ser eliminada na "formação enxuta" de professores?

Gestores e trabalhadores do ensino: reintroduzindo o taylorismo na educação?

A reforma do sistema de formação de professores proposta recentemente pelo Estado brasileiro parece indicar que a profissionalização não precisa estar necessariamente ligada a maior qualificação. A opção pelo uso deste conceito parece estar construindo as bases de um novo "*ethos*" e uma nova cultura profissional.

Nesse processo, aparece como protagonista um determinado tipo de trabalhador da educação, o administrador escolar. Documentos nacionais e internacionais referem-se ao papel estratégico que deve assumir um diretor: ser gestor, líder capaz de inovar a cultura organizacional da escola, sensibilizar a comunidade, eliminar os "gargalos" no fluxo escolar e, principalmente, melhorar os resultados. As denominações podem variar, mas é importante destacar que a ênfase dada à formação desse profissional tem sido comum em vários países da América Latina. A reforma brasileira determinou que 50% dos diretores de escola recebam formação específica em gestão na próxima década.

Inquirindo sobre as razões que motivaram essa medida, podemos pensar que para compensar a desqualificação dos que executam – os professores – prescreve-se uma política de profissionalização dos que planejam – os gestores, administradores, diretores, líderes, especialistas.

Esses fatos nos levam a retomar a pergunta: por que a política de profissionalização dos educadores caminha em sentido oposto à educação profissional dos demais trabalhadores? Por que enquanto o setor

produtivo busca remover as barreiras que separam os diferentes níveis hierárquicos, na educação reforça-se a divisão do trabalho entre professores e líderes/gestores? Aos professores oferecem uma formação mais barata, aligeirada que tem por objetivo mais a certificação do que a formação de fato. A quem serve essa certificação desprovida de lastro?

Nossa hipótese é que esta medida promove o mercado negro de certificados. Um processo semelhante ao dos trabalhadores do setor produtivo em busca de certificados para se manter no emprego está programado para ocorrer com os professores. Ora, se o governo brasileiro tem reduzido os investimentos em instituições públicas e proibiu as universidades de realizar a formação de professores, está claro a quem será delegada esta formação: às instituições privadas. Assim, a determinação da LDBEN de que os professores se profissionalizem, tenham diploma de ensino superior, funciona mais como um estímulo à mercantilização da educação do que ao aprimoramento profissional dos docentes.

Além disso, a certificação tende, segundo alguns autores (Burbules e Densmore, 1992), a aprofundar a divisão dentro da categoria de professores, entre eles e os demais profissionais da escola e deles com os pais e comunidade. Este é, talvez, o segundo objetivo oculto dessa política: o de semear o espírito de competição nos professores, que seria reforçado com a remuneração diferenciada por mérito e performance, buscando minar a solidariedade da categoria. Ou seja, tal política de profissionalização está menos relacionada à qualificação e mais ao controle do professor, forjando um “novo” profissional autônomo e responsável, competente e competitivo. Cumpre lembrar que competente não significa o melhor, e sim um indivíduo apto, suficiente, adequado, conformado. Será a este “novo professor” que delegaremos a função de ensinar as novas gerações a “saber ser”?

Conclusão

A meu ver, o interesse dos organismos multilaterais ao traçar políticas para a educação dos países pobres expressa preocupação de duas naturezas: econômica e política. Essas agências financiam políticas para a América Latina, Caribe e África não para que nos tornemos competitivos, mas para que nossa economia não amargue mais uma “década perdida” de estagflação como foram considerados os anos de 1980. Pois

como bons devedores, devemos continuar produzindo um superávit que permita pagar os juros da dívida externa. Somos uma galinha de ovos de ouro aos credores internacionais.

A segunda razão que pode explicar esse interesse pela educação é a governabilidade. Há uma preocupação anunciada pelo Banco Mundial de aliviar a pobreza, mas podemos verificar que se trata mais de uma política de controlar os pobres. Ora, de que adiantam políticas compensatórias de formação profissional quando a política econômica mantém seu caráter predatório de exploração e os postos de trabalho são reduzidos?

Nessa perspectiva podemos entender porque a educação mesmo sendo estratégica aos governos locais e aos organismos multilaterais, vem sofrendo cortes orçamentários. Estabeleceu-se uma cultura da avaliação, estimulando a maquilagem dos indicadores e a prática de ofertar uma formação aligeirada para forjar maior produtividade. Essa lógica competitiva do setor produtivo invade também as instituições educacionais, escolas e universidades, que vão quantificar competência para disputar financiamento. Como sabemos, nesse modelo meritocrático, não há espaço para todos, apenas para os melhores.

Nesse projeto, a educação é “para todos” mas não é a mesma para todos. Observamos que há trajetórias diferentes aos incluídos e aos excluídos. Os que podem pagar pela educação vislumbram uma trajetória da educação de qualidade, inserção profissional e promessa de carreira qualificada numa grande corporação ou auto empreendimento. Aos demais, prescreve-se uma outra via alternativa, a da certificação independente da escolaridade anterior e educação profissional ao longo da vida. Cumpre ressaltar que nem todos os pobres e excluídos são alvo das políticas públicas, mas justamente os que possuem algum nível de organização. Há uma ação focalizada sobre eles.

Relembramos os dois movimentos citados no início dessa palestra. O Movimento dos Sem Terra (MST) tem pressionado o governo e, não por coincidência, foi o programa de assentamento e comunidades rurais que mais recursos recebeu do PLANFOR. Os professores são uma das mais expressivas categorias que conseguem organizar greves nacionais. Para eles, o presidente FHC assinou um decreto regulamentando o tipo e local de formação. Este decreto atinge a um só tempo, os sindicatos dos professores (com a segmentação que anuncia) e as universidades públicas, os principais focos de resistência às medidas antidemocráticas desse governo.

Em síntese, argumentamos que a reforma educacional dos anos de 1990 visa eficiência econômica e política. Já demos muita ênfase à primeira tecendo críticas os aspectos economicistas do projeto, ao conceito de equidade, à educação como fator de produção, instrumental ao desenvolvimento. O projeto dos organismos multilaterais como UNESCO, OEI e CEPAL frisam outra meta: construção de valores para uma “nova cidadania”. Por isso enfatizam o saber-ser, a formação de um novo cidadão que “consiga conviver com o incerto”, que não cause distúrbios, não ameace a ordem. Buscam a (con)formação de um cidadão competente, dotado de “tolerância” suficiente para conviver pacificamente com as desigualdades sociais.

O cenário não é otimista, as consequências da implantação desse projeto podem ser danosas. A rapidez da assimilação e reprodução do discurso dos tecnocratas nos assusta. O que anima e nos desafia é a possibilidade de resgatar o compromisso dos pesquisadores em explicitar o engodo da retórica que busca legitimar essas reformas, seu caráter ideológico para com isso, subsidiar a intervenção dos educadores e trabalhadores que lutam pela transformação dessa realidade. Para tanto é preciso questionar o consenso, perguntar a quem serve o pensamento único (*one best way*), e trazer à luz as contradições, os dissensos, pois é a partir deles que podemos propor alternativas realmente inovadoras para a construção de uma sociedade justa, mais humana e, de fato, para todos.

Notas

- 1 A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) foram as instituições que convocaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990.
- 2 São eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.
- 3 Texto suporte para o Seminário “Brazilian Educational Reform in the 1990’s, apresentado na Universidade de Nottingham em maio/2000 no âmbito do convênio CAPES-British Council. “Educação Continuada – Ensino e Formação de Educadores em um mundo em

90 • Eneida Oto Shiroma

mudança”, coordenado pelas professoras Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes, da Universidade Federal de Santa Catarina, e Dra. Janet Hannah, da *School of Continuing Education* da Universidade de Nottingham (Inglaterra). Agradecemos os comentários das coordenadoras à primeira versão do texto, assim como o apoio das referidas agências e do CNPq.

- 4 O governo brasileiro estimulou a contratação temporária e sem pagamento de direitos trabalhistas (férias, 13º salário, saúde, previdência) ao que deu o nome de flexibilidade do contrato de trabalho.
- 5 Segundo dados oficiais, a cobertura é de 95% de atendimento às crianças em idade escolar, mas o fluxo ainda apresenta gargalos, especialmente na 1^a e 5^a séries, onde os índices de repetência são muito elevados causando índices de 63% de distorção idade-série.
- 6 Essa medida atingiu as escolas técnicas federais eram consideradas as melhores instituições públicas a ofertar ensino médio, algumas (os CEFETS) ofereciam também ensino superior e ficaram impedidas de fazê-lo.
- 7 BRASIL/PLANFOR. Avaliação gerencial 1995/98: balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: MTE, Sefor, 1999. p.10
- 8 No Brasil 30% dos trabalhadores industriais são analfabetos, outros 30% tem alguma instrução, mas não são capazes de interpretar manuais de trabalho. Somente 40% tem o curso primário completo (Mendes, 1995, p. 30). Os cursos do PLANFOR, em tese, deveriam ser orientados prioritariamente aos trabalhadores de baixa escolaridade, desempregados e com dificuldade de inserção no mercado de trabalho.
- 9 Os movimentos reivindicativos de professores em âmbito nacional dos anos 80 consolidaram a noção de professor como trabalhador da educação. Incluem-se nesse rol também os profissionais responsáveis pela administração, planejamento, orientação e supervisão educacional chamados, no Brasil, especialistas. Eles são formados nos cursos de graduação em pedagogia nas universidades juntamente com os professores.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, Ruy Q. e SCHMITZ, Hubert. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nº27, julho/1990.
- BURBLES, Nicholas C. y Densmore, Kathleen. Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, Madrid, n.11, 1992.p.67-83.
- BURBLES, Nicholas C. y Densmore, Kathleen. La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino. *Educación y Sociedad*, Madrid, n.11, 1992.p.97-104.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. SECRETARIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: SEFOR, 1995.
- ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Governabilidade Democrática e dos Sistemas Educacionais. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, mar./1997.p.121-148.
- BRASIL. Ministério da Educação/ OREALC. Reunião do Comitê Regional intergovernamental do projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe. *Recomendações da V PROMEDLAC*, Brasília: MEC, OREALC-UNESCO, 1993.
- BRASIL/PLANFOR. Avaliação gerencial 1995/98: balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: MTE, SEFOR, 1999.
- EVANGELISTA, Olinda, MORAES, M. Célia M., SHIROMA, Eneida O. *Políticas educacionais: história e crítica*, Rio de Janeiro: Editora DPA, Col. O que você precisa saber sobre. 2000.
- MENDES, Sonia R. Mudança Tecnológica, Formação para o Mundo do Trabalho e Planejamento da Educação. *Boletim Técnico SENAC*, Rio de Janeiro, n. 21(2), maio/ago/1995. p.27-35