



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRIEL HENRIQUE MIRANDA SOARES

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E AS PEDAGOGIAS LIBERAIS
PÓS-MODERNAS PRESENTES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**Porto Velho
2016**

GABRIEL HENRIQUE MIRANDA SOARES

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E AS PEDAGOGIAS LIBERAIS
PÓS-MODERNAS PRESENTES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia-UNIR como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel.

Linha de pesquisa: Gestão e Política Educacional

Porto Velho
2016

Ficha catalográfica elaborada por:
Nágila Nerval Chaves CRB 6/363

M672t Soares, Gabriel Henrique Miranda

A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores. / Gabriel Henrique Miranda Soares; orientação Antônio Carlos Maciel. – Porto Velho, 2016.]

157 f. ; il.

Dissertação (Mestrado)– Fundação Universidade Federal de Rondônia. Campus José Ribeiro Filho. Núcleo de Educação, Porto Velho-RO, 2016.

1. Capital humano. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogias liberais pósmodernas. 4. Políticas públicas. I. Maciel, Antônio Carlos. II. Título.

CDU 371.13

GABRIEL HENRIQUE MIRANDA SOARES

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E AS PEDAGOGIAS LIBERAIS
PÓS-MODERNAS PRESENTES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada junto a UNIR -
Universidade Federal de Rondônia – como requisito
parcial para obtenção de título de mestre no
programa de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Dr. Antônio Carlos Maciel.

Linha de pesquisa: Gestão e Política Educacional

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Matos de Souza - UFOPA (Membro externo)

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba – UNIR (Membro interno)

Prof. Dr. Evaldo Piolli - UNICAMP (Membro externo)

Prof^a. Dr^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro – UFOPA (Suplente)

Porto Velho, 30 de setembro de 2016.

Ao coração do meu céu, minha mãe!

AGRADECIMENTOS

À minha família, tia Virginia, Marcio, meus irmãos Filipe, Carolina e Clara, por sempre estarem ao meu lado.

À minha mãe, uma grande mulher que me mostra todos os dias o caminho de luta para uma sociedade mais justa.

Ao meu filho Eduardo por entender os momentos de ausência.

À minha companheira Camila por todo o amor e dedicação em todos os momentos.

Aos professores do programa de mestrado, Marco Antônio, Clarides e Marilsa pela grande contribuição na realização desse trabalho. E aos colegas de turma que de uma forma ou outra contribuíram para minha pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel. Suas intervenções, seus questionamentos e suas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho.

À CAPES pelo apoio financeiro para realização dessa pesquisa.

*A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta: Agora acaba de começar!
E entre os oprimidos muitos dizem: Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro.
Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio? De nós.
De quem depende a sua destruição? Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".*

Bertolt Brecht

RESUMO

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. *A Teoria do Capital Humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores*. 2016. 157f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

Este trabalho trata de pesquisa teórica acerca das pedagogias liberais pós-modernas buscando identificar nelas, explícita e implicitamente, a Teoria do Capital Humano e a compreensão de como esse ideário se reproduz ideologicamente nas políticas educacionais de formação de professores e suas consequências na formação dos trabalhadores. Os postulados da Teoria do Capital Humano tiveram ampla influência no desenvolvimento das políticas, diretrizes e práticas educacionais no Brasil, e ainda o faz de forma revisada, revertido, nas teorias liberais pós-modernas da educação que permeiam e alicerçam as práticas e a formação escolar e docente na atualidade. As pedagogias liberais pós-modernas tem como tronco a pedagogia das competências que se desdobra no cognitivismo, no construtivismo, no socioconstrutivismo. Essas pedagogias assumem várias denominações como pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos, pedagogia da qualidade total, pedagogia multiculturalista, pedagogia das competências. Os programas de formação de professores oferecem uma formação para a prática na qual o processo de ensino aprendizagem se dá em torno da chamada “sociedade do conhecimento”, fundamentadas nas pedagogias da prática que aparecem como progressistas e avançadas em termo de emancipação humana ao utilizarem os conceitos de multiculturalismo, diversidade, gênero, etc. Essas pedagogias aparecem como algo novo, capaz de elevar a qualidade do ensino às classes populares, condenando como ultrapassado tudo o que não cabe nessa compreensão. Nossa pesquisa buscou realizar um estudo bibliográfico do referencial teórico das pedagogias liberais pós-modernas presentes na educação brasileira identificando como a Teoria do Capital Humano nelas se apresenta, como é difundida nas políticas educacionais de formação de professores e suas principais consequências na formação dos trabalhadores. Para isso optamos pelo método do materialismo histórico-dialético entendido como um instrumento de captação dos fatos sociais, da realidade enquanto práxis e na interpretação que possibilite a intervenção transformadora da realidade e de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade histórica.

Palavras-chave: Educação. Capital Humano. Pós-modernidade. Formação de professores.

ABSTRACT

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. *The Theory of Human Capital and the postmodern liberal pedagogies present in teacher training policies*. 2016. 157f. Dissertation (Program of Postgraduate Education) - Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2016.

This work it is theoretical research about the postmodern liberal pedagogies seeking to identify them, explicitly and implicitly, the Theory of Human Capital and the understanding of how this ideology is reproduced ideologically in educational policies of teacher education and its consequences on training of workers. The postulates of the Theory of Human Capital had wide influence on the development of policies, guidelines and educational practices in Brazil, and still does in revised form, reversed the post-modern liberal theories of education that underlie and underpin the practices and school education and teaching today. Postmodern liberal pedagogies is to stem the teaching of skills that unfolds in cognitivism, constructivism, the socio-constructivism. These pedagogies assume various denominations as pedagogy of reflective teacher, project pedagogy, pedagogy of total quality, multicultural education and teaching skills. The teacher training programs offer training to practice in which the teaching and learning process revolves around the so-called "knowledge society", based on the pedagogy of practice appear as progressive and advanced in terms of human emancipation when using the concepts of multiculturalism, diversity, gender, etc. These pedagogies appear as something new, capable of raising the quality of education to the popular classes, condemning as surpassed everything that does not fit this understanding. Our research attempts to make a bibliographic study of the theoretical framework of postmodern liberal pedagogies present in Brazilian education identified as the Theory of Human Capital them presents, as is widespread in educational policies of teacher training and its main consequences in the training of workers. For this we chose the method of historical and dialectical materialism understood as a funding instrument of social facts, of reality as praxis and interpretation that enables the transforming action of reality and new syntheses knowledge plan and the historical reality.

Keywords: Education. Human capital. Postmodernity. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Taxa de retorno da educação no Brasil

QUADRO 2 – Programas de Governo voltados à alfabetização no Brasil

QUADRO 3 - Classificação dos saberes docente

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CINTERFOR	Comissão Técnica do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional
CIED	Centro de Informática na Educação de 1º e 2º grau e Especial
CIET	Centro de Informática na Educação Técnica
CIES	Centro de Informática na Educação Superior
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
EUA	Estados Unidos da América
EMBRATEL	Empresa brasileira de telecomunicações S.A
ERT	European Roundtable of Industrialists
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola
FUNTEVE	Fundação Centro Brasileiro TV Educativa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	Instituto Banco Mundial
IDE	Índice de desenvolvimento da educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagens
NTE	Núcleo de tecnologias educacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PRONINFE	Programa Nacional de Informática na Educação
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SEI	Seminário Nacional de Informática na Educação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO COMO FUNDAMENTO DAS PEDAGOGIAS LIBERAIS PÓS-MODERNAS NA TRANSIÇÃO DO FORDISMO PARA O PÓS-FORDISMO	21
2.1. Do liberalismo clássico até a crise de 1929	21
2.2. A Teoria do Capital Humano: da especialização ao multiespecializado	31
2.3. Da modernidade à pós-modernidade.....	42
2.4. A Teoria do Capital Humano como fundamento das pedagogias liberais pós-modernas	48
3. AS PEDAGOGIAS LIBERAIS PÓS-MODERNAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
3.1. Os Programas de formação de professores	67
3.2. GESTAR	69
3.3. PROFA e PROLETRAMENTO	72
3.4. PNAIC e PNEM	75
3.5. PROINFO	80
4. ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DAS PEDAGOGIAS LIBERAIS PÓS-MODERNAS	91
4.1. A influência das políticas educacionais dos organismos multilaterais nas políticas educacionais liberais brasileiras	91
4.2. As pedagogias liberais pós-modernas como fundamento das políticas educacionais brasileiras	109
4.3. Repercussões das políticas educacionais liberais nas políticas de formação de professores.....	124
4.4. Em defesa da formação de professores numa perspectiva histórico-crítica	142
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	149

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de pesquisa teórica acerca das pedagogias liberais pós-modernas buscando identificar nelas, explícita e implicitamente, a Teoria do Capital Humano e a compreensão de como esse ideário se reproduz ideologicamente nas políticas educacionais de formação de professores e suas consequências na formação dos trabalhadores. A Teoria do Capital Humano foi introduzida no Brasil nos anos de 1960, nas reformas de ensino feitas pela ditadura civil-militar. Os postulados da Teoria do Capital Humano tiveram ampla influência no desenvolvimento das políticas, diretrizes e práticas educacionais no Brasil, e ainda o faz de forma revisada, revertido, nas teorias liberais pós-modernas da educação que permeiam e alicerçam as práticas e a formação escolar e docente na atualidade.

Por atuar como docente em escola pública, convivemos há alguns anos com os programas e projetos de formação continuada de professores. As pedagogias hegemônicas nesse processo de formação são apresentadas como “modernas”, “novas” e “progressistas” capazes de elevar a qualidade do ensino e contribuir para a “inclusão social” das classes populares. Entretanto, a maioria dos professores não compreende a natureza dessas políticas de formação de professores, seus fundamentos e seus objetivos, pois estão camuflados.

Embora haja muitos estudos a respeito das políticas educacionais e das reformas no ensino orientadas pelos organismos multilaterais¹, há necessidade de aprofundamento em relação ao conteúdo dos programas de formação. Esse trabalho é uma tentativa de iniciar um estudo sobre o conteúdo das pedagogias liberais pós-modernas tanto em relação ao material utilizado nos cursos de formação, quanto dos módulos de aplicação de conteúdos dirigidos em sala de aula para os alunos da educação básica. Nosso foco é desenvolver um estudo acerca da presença da Teoria do Capital Humano e dos processos de organização de uma educação produtivista cimentada em teorias econômicas e cognitivistas.

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por uma reestruturação que se caracteriza pela hegemonia das políticas orientadas pelas organizações multilaterais do imperialismo, voltadas a atender as demandas do setor produtivo e ideológico do sistema capitalista. A educação no Brasil passou a ter sua função social controlada para corresponder às demandas e necessidades do capital, em forma de capital humano e políticas educacionais

¹ O organismo multilateral (também chamado de organismo internacional e agência multilateral) é uma entidade supranacional formada por vários países. Estas instituições foram criadas a partir do fim da 1ª Guerra Mundial e, sobretudo, depois da 2ª Guerra Mundial, com a finalidade de garantir acordos globais em relação a um determinado tema: comércio, cultura, educação, cooperação financeira, etc., conforme os interesses de seus membros majoritários, que geralmente são as grandes potências econômicas capitalistas, com destaque para os Estados Unidos da América. A lista de organismos multilaterais é ampla: ONU, FMI, OMC, Banco Mundial, etc.

pautadas em pedagogias liberais pós-modernas, chamadas por Saviani (2007) de pedagogias neoprodutivistas e de Pedagogias do “aprender a aprender”, por Duarte (2006, p.29). Essas pedagogias estão interligadas à “pedagogia das competências” que se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007, p. 435).

As pedagogias liberais pós-modernas tem como tronco a pedagogia das competências que se desdobra no cognitivismo, no construtivismo, no socioconstrutivismo. Essas pedagogias assumem várias denominações como pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos, pedagogia da qualidade total, pedagogia multiculturalista, etc. São exemplos evidentes dos (des)caminhos estabelecidos nessa reestruturação conceitual e pragmática da educação no Brasil (DUARTE, 2010). Esse grande leque de conceitos e rearranjos permeiam de forma sucinta as relações entre educação e trabalho no que diz respeito à função social que a educação exerce ou deveria exercer.

Os programas de formação de professores oferecem uma formação para a prática na qual o processo de ensino aprendizagem se dá em torno da chamada “sociedade do conhecimento”, fundamentadas nas pedagogias da prática que aparecem como progressistas e avançadas em termo de emancipação humana ao utilizarem os conceitos de multiculturalismo, diversidade, gênero, etc. Essas pedagogias aparecem como algo novo, capaz de elevar a qualidade do ensino às classes populares, condenando como ultrapassado tudo o que não cabe nessa compreensão.

Nós, os professores, temos dificuldade em identificar a Teoria do Capital Humano e outras teorias econômicas nessas pedagogias presentes nos programas e materiais de formação de professores. Há uma necessidade de estudar a natureza dessas pedagogias e como elas se articulam entre si no processo de reprodução do capital em nosso país. Assim, a problemática que buscamos responder se resume nas seguintes questões: Como a Teoria do Capital Humano se apresenta nas pedagogias liberais pós-modernas? Quais são as matrizes teóricas (filosóficas, econômicas, sociológicas e psicológicas) da difusão dessas pedagogias nas políticas educacionais de formação de professores no Brasil e quais suas consequências sociais e ideológicas na formação dos trabalhadores?

Para responder a esses questionamentos definimos como objetivo geral: realizar um estudo bibliográfico do referencial teórico das pedagogias liberais pós-modernas presentes na educação brasileira identificando como a Teoria do Capital Humano nelas se apresenta, como é difundida nas políticas educacionais de formação de professores e suas principais

consequências na formação dos trabalhadores. Para tender a esse objetivo buscamos especificamente: a) Identificar nas obras dos principais teóricos da atualidade que influenciam nas pedagogias liberais pós-modernas da educação brasileira a presença explícita ou implícita da Teoria do Capital Humano; b) Analisar os novos conceitos construídos a partir da Teoria do Capital Humano e como se aplicam nas teorias pedagógicas; c) Identificar a presença da Teoria do Capital Humano nas diretrizes e documentos dos organismos multilaterais que orientam as políticas públicas de formação de professores no Brasil; d) Conhecer os principais aspectos da Teoria do Capital Humano presentes nos programas de formação de professores na atualidade, tendo como referencia os implantados nas escolas rondonienses; e) Analisar as consequências da Teoria do Capital Humano na formação dos trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva nos países semicoloniais.

Utilizaremos nesse trabalho o conceito leninista de *semicolônia* para identificar formas transitórias de dependência estatal que ele denomina de semicoloniais:

Ao falar da política colonial da época do imperialismo capitalista, é necessário notar que o capital financeiro e a correspondente política internacional, que se traduz na luta das grandes potências pela partilha econômica e política do mundo, originam abundantes formas transitórias de dependência estatal. Para esta época são típicos não só os dois grupos fundamentais de países - os que possuem colônias e as colônias -, mas também as formas variadas de países dependentes que, dum ponto de vista formal, político, gozam de independência, mas que na realidade se encontram envolvidos nas malhas da dependência financeira e diplomática (LÊNIN, 1987, p. 84).

Optamos pelo método do materialismo histórico-dialético entendido como um instrumento de captação dos fatos sociais, da realidade enquanto práxis e na interpretação que possibilite a intervenção transformadora da realidade e de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade. O método dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e num movimento lógico o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 1976, p.16). Nossa pesquisa é qualitativa e quantitativa uma vez que o método do materialismo histórico-dialético é compreende quantidade e qualidade como uma unidade. Utilizamos como fontes de dados: análise documental e bibliográfica. A análise documental se concentrou em documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas, como a legislação nacional (Portarias, Decretos, Resoluções, Diretrizes, etc.), diretrizes e documentos de órgãos internacionais, manuais e módulos relacionados à formação de professores. Fizemos análise do material de formação utilizado pelos principais programas de formação em curso na educação escolar da rede pública de ensino no Estado de Rondônia a luz do referencial teórico utilizado na pesquisa. A Pesquisa Bibliográfica

consistiu em levantamento criterioso da literatura acerca da temática e em seguida uma análise teórica detalhada.

A análise dos dados teve como eixo central a aplicação do método do materialismo histórico-dialético em termos de suas categorias básicas: *totalidade, contradição e ideologia*. Utilizaremos ainda, algumas categorias analíticas que desvelam o quadro das relações contemporâneas: *modo de produção capitalista de produção e imperialismo*. Essas categorias são defendidas por Lombardi que afirma serem as melhores categorias da concepção materialista da história: “A melhor categoria para entender a atual fase das relações capitalistas e as diferenças entre povos e nações, certamente não é globalização, mas imperialismo” (LOMBARDI, 2003, p. ix).

O imperialismo viola a independência e domina todas as relações econômicas, políticas e culturais de suas semicolônias:

A reação em toda a linha, seja qual for o regime político; a exacerbação extrema das contradições também nesta esfera: tal é o resultado desta tendência. Intensifica-se também particularmente a opressão nacional e a tendência para as anexações, isto é, para a violação da independência nacional (pois a anexação não é senão a violação do direito das nações à autodeterminação) (LÊNIN, 1987, p. 120).

A relação de dependência dos países dominados pelo imperialismo se desenvolve por meio da ação do capital financeiro que age de várias formas como a instalação de empresas para extraírem altos lucros advindos da superexploração da mão-de-obra barata, da flexibilização dos direitos trabalhistas, da sonegação de tributos e da legislação favorável; na compra de ações de empresas já existentes; em financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado e em investimentos no controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas, de forma a manterem um controle econômico e político dos países dominados (SOUZA, 2010, p. 35). Concordamos com Souza (2010; 2014a) que afirma ser o Brasil um país semicolonial e semifeudal por manter um alto nível de dependência econômica em relação ao imperialismo e não ter resolvido o problema agrário, permanecendo desde o período colonial como um país agroexportador com graves problemas sociais, especialmente hoje com o avanço do agronegócio.

No âmbito dessas duas categorias históricas e políticas buscaremos analisar as relações de produção a partir da concentração da produção e monopolização e capital financeiro para compreender a essência do capital que nessa atual fase controla a própria acumulação e o conceito de pós-modernidade que é um conceito que ideologicamente expressa os processos em curso, que é destinado não a elucidar o que está ocorrendo, mas a mistificar e eternizar as

relações fundamentais do modo de produção capitalista e a reprodução ampliada do capital (LOMBARDI, 2003).

Utilizamos a categoria da totalidade e da contradição para analisar os aspectos históricos, econômicos e políticos das pedagogias liberais pós-modernas e das políticas educacionais de formação de professores (fenômeno social), já que “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica- isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos- processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 1976, p. 45). Apoiamo-nos, também, no conceito de ideologia para analisar o conteúdo ideológico das pedagogias pós-modernas e políticas educacionais e seus reais objetivos na educação, na vida de seus sujeitos e nas suas relações de produção. Marx e Engels (1989, p. 28) têm a ideologia como "um conceito pejorativo, crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante, as ideias das classes dominadas são as ideologias dominantes na sociedade". E, por fim, utilizaremos as categorias históricas e políticas a partir dos estudos dos clássicos marxistas e de estudos recentes sobre o processo de educação e trabalho em suas mais diferentes concepções.

Na **primeira seção**, apresentaremos e discutiremos a Teoria do Capital Humano como fundamento das pedagogias liberais pós-modernas na transição do Fordismo para o Pós-Fordismo. A Teoria do Capital Humano desenvolvida na universidade de Chicago por Schultz a partir da década de 1950, expressa que, para desenvolver a economia, os ganhos produtivos do trabalhador e, por sua vez, a melhoria das condições sociais dos países semicoloniais, era necessário investir na educação dos trabalhadores, gerando capital humano. Essa necessidade de capital humano está estritamente relacionada às exigências cada vez maiores por mão-de-obra capaz de absorver e se enquadrar nas novas tecnologias de produção capitalista na atualidade. Seria preciso elevar o grau de instrução e treino, habilidades e atitudes que resultasse na elevação da capacidade de trabalho e produção. Trata-se de um plano econômico que busca rentabilidade do capital através de um suposto plano de mobilidade individual e de desenvolvimento econômico. Se no contexto inicial, a Teoria do Capital Humano tinha o objetivo de formar um trabalhador especializado para o meio fabril, agora passa a ter a necessidade de uma formação multiespecializada, onde o trabalhador seja polivalente, multiquificado, competente, multifuncional, flexível e que solucione problemas. A Teoria do Capital Humano tem servido aos interesses do grande capital, garantindo mão-de-obra barata e a manutenção da dependência econômica dos países semicoloniais, mascarando a ideia de que o subdesenvolvimento e atraso social nada têm a ver com as relações de poder,

mas de modernização econômica e recursos humanos qualificados. Em sua nova roupagem, o capital humano aparece diluído na ideia de informação e conhecimento, tratados como sinônimos, expressando-se por meio do conceito de “sociedade do conhecimento”.

Discutiremos, ainda, os conceitos modernidade e pós-modernidade, compreendendo essa última como expressão ideológica da base material capitalista em cumplicidade com a lógica de mercado numa fase de avanço do liberalismo econômico clássico que se agoniza no contexto de crise aguda do capitalismo. Além de assumir a reprodução do capital como forma efetiva e unitária das relações sociais, o pós-modernismo acentua o pragmatismo, inculca preceitos idealistas que apregoam o individualismo, negação da perspectiva de totalidade, relativismo, culturalismo e descontinuidade histórica.

Nesse contexto, a formação de professores passa a ser o centro das atenções. A formação deve diminuir o conhecimento e aumentar o saber fazer. A Organização Mundial do Comércio - OMC, o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e *Table Ronde des industriels* são alguns organismos que passam a determinar em nível mundial às políticas educacionais. O Banco Mundial determinou as diretrizes educacionais para os países semicoloniais nos fóruns de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), afirmando as determinações do capital e a educação como uma mercadoria.

Partindo dessa lógica economicista, buscamos compreender o aporte pedagógico chamado de pedagogia das competências que vigora nos Estados Unidos desde a década de 1970. Conforme Maués (2005, p.13), em 1989 a Mesa Redonda Europeia dos Industriais apresentou um relatório apresentando a necessidade de associar a educação às necessidades da indústria. Essa orientação indica que a escola deve ser flexível, que a formação deve ser polivalente e a escola deve ser desregulamentada, isso porque os sistemas de ensino precisam de uma renovação acelerada para atender aos interesses do mercado. Com a crise do capitalismo e a introdução de novas tecnologias, o modelo taylorista-fordista é ameaçado pelo surgimento do toyotismo que preconiza uma produção flexível e desregulamentada, situação em que a qualificação perde o significado, deixando o lugar para as competências.

A partir da análise do pós-modernismo, buscamos discutir as pedagogias liberais pós-modernas que tem como tronco a pedagogia das competências que se desdobra no cognitivismo, no construtivismo, no sócioconstrutivismo. Essas pedagogias assumem várias denominações como pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos, pedagogia da qualidade total, pedagogia multiculturalista, etc. que tem em comum a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, a negação da totalidade e a reprodução do relativismo epistemológico e cultural (DUARTE, 2010).

Na **segunda seção**, tentaremos explicitar quais as bases epistemológicas das políticas de formação de professores no Brasil, caracterizando os principais programas de formação de professores do governo federal nas últimas décadas: GESTAR, PROFA, PROLETRAMENTO, PNAIC e PROINFO. Escolhemos esses programas devido às relações que temos com eles em nosso ambiente de trabalho, já que foram programas implantados nas escolas de Rondônia, onde atuo na educação básica.

Esses programas são formulados a partir das epistemologias das pedagogias liberais pós-modernas, que por sua vez trazem consigo as reformulações conceituais da Teoria do Capital Humano. Assim, buscamos identificar e analisar quais programas e políticas educacionais contêm esses postulados teóricos e suas relações explícitas e implícitas com as diretrizes das organizações internacionais.

Na **terceira seção**, faremos análise dos processos de interferência dos organismos multilaterais nas políticas de formação de professores na educação brasileira que se materializam em diversos programas formativos, como o que escolhemos para nossa pesquisa: PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, GESTAR, PROINFO, PNEM e PNAIC. Aplicando as categorias do método do materialismo histórico-dialético que sustenta nossa pesquisa, analisaremos a legislação educacional brasileira para a formação de professores e seus pressupostos teóricos, os termos e conceitos utilizados nos Guias e Cadernos de formação dos referidos programas, identificando os elementos epistemológicos das pedagogias liberais pós-modernas, que trazem consigo as reformulações conceituais da Teoria do Capital Humano e estreitas relações com as diretrizes das organizações internacionais para a educação.

Concluimos a análise discutindo algumas proposições transformadoras do fenômeno pesquisado a partir das concepções desenvolvidas pela Pedagogia Histórico-Crítica, na defesa de uma formação docente que expresse a apropriação do legado cultural da humanidade tanto pelo professor quanto pelo aluno, com uma fundamentação crítica em relação à sociedade capitalista com vistas a transformá-la.

2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO COMO FUNDAMENTO DAS PEDAGOGIAS LIBERAIS PÓS-MODERNAS NA TRANSIÇÃO DO FORDISMO PARA O PÓS-FORDISMO

Inicialmente, buscaremos caracterizar as “novas” proposições epistemológicas do atual cenário da educação brasileira, a partir de suas relações explícitas ou implícitas com a Teoria do Capital Humano² em suas novas roupagens que, a partir dos anos de 1990, adaptaram-se as demandas da reestruturação produtiva do capital, ancorados pela onda neoliberal dos anos de 1980 e dos postulados da chamada pós-modernidade³.

2.1 Do liberalismo clássico até a crise de 1929

Para melhor caracterizarmos o que são as Pedagogias Liberais Pós-Modernas, é necessário uma contextualização histórica do conceito de liberalismo.

O liberalismo enquanto um conceito econômico gerado a partir das relações capitalistas de produção tem suas raízes formadas durante os séculos XVIII e XIX como base da moderna teoria econômica. Seu principal precursor foi Adam Smith (1723-1790), com sua obra *A riqueza das nações*, publicada em 1776, onde o teórico formula um tratado sobre questões econômicas que abrangiam desde as leis de mercado, aspectos monetários, distribuição de rendimento da terra e várias recomendações políticas acerca da economia capitalista.

Smith defendia a livre concorrência de mercado sem qualquer interferência do Estado, ou seja, o crescimento econômico seria guiado por uma “mão invisível”, onde o próprio mercado se autorregularia. Advogava também que todos os sujeitos em busca de lucrar ao máximo, acabariam por promover o bem-estar da sociedade, e que a defesa do mercado enquanto regulador da economia das nações seria o caminho para sociedade emergente - período de expansão do capitalismo industrial - contemplar maiores benefícios econômicos e sociais na ordem estabelecida, indiferentemente da ação do Estado. Esse seria o princípio máximo do liberalismo clássico, aonde o *laissez-faire* (livre iniciativa) conduziria a um maior

² A construção sistemática da Teoria do Capital Humano deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenado por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 1950. A ideia principal é instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção, o investimento em capital humano é rentável nos países do Terceiro Mundo (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

³ A palavra pós-modernidade é de importância chave nas ideologizações produzidas pela intelectualidade orgânica a serviço da burguesia (LOMBARDI, 2003).

rendimento do capital. Para Smith, o trabalho humano seria o fator primordial da riqueza das nações (teoria do valor-trabalho) sendo que a divisão do trabalho é fundamental no aumento da produção, onde os trabalhadores teriam que se especializar e enquadrar-se nas novas demandas do capital e no exercício de novas tarefas no processo produtivo. Esse princípio levaria ao aumento das habilidades pessoais dos trabalhadores, que por sua vez pouparia mais tempo na produção e no aparecimento de condições de novas técnicas e máquinas. (SMITH, 1983).

A teoria econômica liberal de Smith tinha o princípio claro de que:

A produtividade decorre da divisão do trabalho, e esta, por sua vez, decorre da tendência inata da troca, que, finalmente, é estimulada pela ampliação dos mercados. Assim, é necessário ampliar os mercados e as iniciativas privadas para que a produtividade e a riqueza sejam incrementadas. (VASCONCELLOS, 2014, p.290)

Fica claro que o papel do Estado na economia, deveria apenas ser o de zelador e protetor da sociedade enquanto manutenção das instituições e não interventor das relações de produção, de mercado do capital e das práticas econômicas.

Outro teórico importante do liberalismo clássico é David Ricardo (1772-1823), que a partir das ideias de Adam Smith, formulou modelos econômicos aprimorando os ideais liberais. Mesmo que de uma forma mais pessimista que Smith, também sustenta que o valor de um bem é igual ao trabalho utilizado para produzi-lo, mas com a ressalva de que o valor do produto deveria considerar os custos dos instrumentos e habilidades utilizados. David Ricardo era defensor do livre mercado dentro das nações e entre as nações, admitindo que o melhor preço dos produtos é o alcançado no livre mercado, através das demandas de oferta e de procura, mas desconsidera como melhor salário, o alcançado pelas mesmas técnicas de produção, pois o valor de uma determinada mercadoria seria dado pelo trabalho necessário para produzi-la. Por outro lado, afirma que a relação de ganhos entre produção e trabalho não funcionaria para o trabalhador, pois nem sempre teria a posse do valor do produto produzido por ele (SOUZA, 2007).

Durante as últimas décadas do século XIX e início do século XX, a sociedade liberal teve seu apogeu, principalmente na Europa. Foi um momento de grande expansão do capital, onde as potências imperialistas obtiveram um grande crescimento econômico. Mas todo apogeu cria fagulhas de mudança, principalmente quando falamos do sistema capitalista e suas contradições fundamentais: a miséria dos trabalhadores, a exploração exacerbada em função do lucro dos donos dos meios de produção, as crises de superprodução, a busca

frenética de mercados e os problemas sociais e econômicos por eles gerados. O que antes parecia um crescimento sem fim, levou a uma crise de grandes proporções no ideário liberal, que culminaria na Primeira Grande Guerra Mundial (HOBBSAWM, 1995). Outro fator importante está ligado às alternativas criadas a partir da Revolução Russa de 1917, onde o proletariado toma o poder. Assim, a hegemonia liberal europeia foi fortemente abalada, atravessando diversas crises econômicas e sociais, sem contar o espectro do socialismo que se espalhava por toda Europa.

Entre o período de 1919-1929, ocorreu o chamado “anos de ilusão”, onde aparentemente tudo indicava prosperidade e segurança, principalmente na ascensão dos Estados Unidos enquanto potência mundial após a Primeira Grande Guerra (AQUINO, 2003). O avanço tecnológico, a produção em massa de bens de consumo, o avanço da comunicação de massa - televisão, rádio, propagandas - levaria a criação de um novo *slogan* ideológico liberal, “*American way of life*”⁴, que de certa forma corroborou para umas das maiores crises do capitalismo em sua história. As tentativas de assegurar a prosperidade e segurança e suas áreas de influência levaram a crer que os ideais liberais e “democráticos”, teriam triunfado, assim como o cordão sanitário contra os comunistas do leste. Essa fé na vitória liberal e no desenvolvimento ilimitado do capitalismo teve no Pós-Primeira Guerra uma mudança estrutural nas suas ações, a fim de sanar os problemas. O não intervencionismo dos liberais se mostrou impotente, principalmente na economia de guerra que de certa forma geraria altos ganhos para países imperialistas como os EUA. Mas com ou sem a intervenção do Estado na economia, foi inevitável a crise de superprodução ocorrida no final dos anos de 1929.

Um dos fatores principais da crise liberal foi a crescente utilização de novas tecnologias na produção, o que levou a uma grande concentração industrial, formando *holdings*, *carteis* e *trustes* internacionais. A substituição dos moldes de livre concorrência de produção e mercado, são a marca essencial do início do século XX. O monopólio passa a ser hegemônico nas relações de produção, caracterizando-se como economias imperialistas:

O monopólio é exatamente o contrario da livre concorrência; mas nos vimos esta ultima converter-se, sob nossos olhos, em monopólio, criando nela a grande produção, eliminando dela a pequena, substituindo a grande por uma

⁴ O *American way* (em português, 'jeito ou estilo americano') ou *American way of life* ('estilo americano de vida') é a expressão aplicada a um estilo de vida que funcionaria como referência de autoimagem para a maioria dos habitantes dos Estados Unidos da América. Seria uma modalidade comportamento dominante e expressão do *ethos* nacionalista desenvolvido a partir do século XVIII, cuja base é a crença nos direitos à vida, à liberdade e à busca da felicidade, como direitos inalienáveis de todos americanos, nos termos da Declaração de Independência. Pode-se relacionar o *American way* com o *American Dream*.

ainda maior, levando a concentração da produção e do capital a um ponto tal que fez e faz surgir os monopólios: carteis, os sindicatos patronais, os trustes, e fundindo-se com, os capitais de uma dezena de bancos que reúnem bilhões. (...) os monopólios não eliminam a livre concorrência de que nasceram: eles existem acima e ao lado dela, implicando assim contradições, fricções, conflitos particularmente agudos e violentos. O monopólio constitui a passagem do capitalismo a um regime superior. (LÊNIN, 1987, p.87).

Essas mudanças nos padrões de produção e concorrência levaram às crises imperialistas do início do século XX. Tanto a primeira Guerra Mundial quanto as crises do capital, estão relacionadas a essas mudanças do capital. Fica evidente que, mesmo em meio à crise do liberalismo econômico do período, o sistema capitalista ganha nova roupagem e se adapta as novas demandas exigidas pelo capital. Essa mudança para um capital financeiro tem o imperialismo como essencial em sua conjuntura. Para Lênin esse fenômeno passa por algumas condições fundamentais:

Concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo o papel é decisivo na vida econômica; [...] fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse capital financeiro, de oligarquia financeira; [...] diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume importância muito partícula; [...] formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si; [...] termo de partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas; (LÊNIN, 1987, p.88)

Assim, mesmo que os ideais liberais clássicos percam sua capacidade de gerenciar e controlar a crise de forma imediata adquirem novas formas de controle do capital. A crise ocorrida nas décadas de 1920 e 1930 tiveram que ter intervenção dos Estados, que optaram por uma política econômica que desse sustentação ao capital financeiro e, ao mesmo tempo, apaziguassem as tensões sociais. O Estado passa a gerenciar e organizar a economia, onde os meios foram radicais, como na Alemanha nazista, ou pelo modelo clássico da regulamentação das atividades econômicas aderidos pelos EUA, o *New Deal*. A crise nos EUA chegou a um ponto culminante, onde o número de desempregados chegou próximo de 17 milhões (AQUINO, 2003). Mesmo as vésperas da queda na bolsa de valores de New York e da instauração de uma crise generalizada do liberalismo econômico, havia a defesa intransigente de legitimar o liberalismo como o verdadeiro caminho para a liberdade. Vale a pena reproduzir aqui um trecho do discurso de Herbert Hoover de 1928, onde afirma os princípios liberais:

[...] O verdadeiro liberalismo procura antes de tudo legitimar a liberdade, na crença cheia de confiança de que, sem tal liberdade, a perseguição de todas as outras graças e benefícios é inútil. O liberalismo é uma força espiritual, um poder que se origina na emoção profunda de que a liberdade econômica não pode ser sacrificada se a liberdade política esta para ser preservada. Mesmo se a direção dos negócios pelo governo pode dar-nos mais eficiência em vez de menos, a objeção fundamental permanece inalterada e cabal. Isso devera destruir a igualdade política. Tal direção poderá, em vez de diminuir, incrementar o abuso e a corrupção. Poderá sufocar a iniciativa e as invenções. Devera solapar o desenvolvimento de lideranças. Poderá comprimir e abafar as energias metais e espirituais de nosso povo. Extinguira a igualdade e oportunidades. E devera anular o espírito de liberdade e de progresso. E por essas razões, primariamente, que devemos opor-lhe resistência. Por 150 anos o liberalismo tem encontrado o seu clima espiritual verdadeiro no sistema americano, e não no europeu. *The New York Times* (23 de outubro de 1928). (MORRIS, *apud* ARRUDA, 1996, p. 292)

A crise provocada pela quebra da bolsa de valores de New York na década de 20 quebrou a euforia, acentuando os conflitos sociais e o número de desempregados no mundo ocidental. Os países mais afetados por essa crise do liberalismo foram exatamente os altamente industrializados: EUA, Alemanha, Inglaterra e Japão. Para Aquino (AQUINO, 2003, p.398):

Especialmente nos países europeus, as camadas médias da população foram as mais atingidas, pois viviam de rendimentos fixos tragados pela inflação, e com a extensão crescente do desemprego viram-se marginalizadas das correntes econômicas. A crise também atingiu duramente as populações do campo e sobre tudo o proletariado em geral.

As principais medidas adotadas foram: a) limitou-se a produção de carvão, petróleo e produtos agrícolas, para manter os preços que eram fixados pelo governo; b) concedeu empréstimos aos fazendeiros que tiveram suas terras hipotecadas; c) criou um órgão regulador de créditos; d) estimulou o aumento dos salários, visando elevar o poder aquisitivo dos assalariados e, ao mesmo tempo, aumentar o mercado interno; e) reduziu o desemprego, ocupando a mão-de-obra ociosa na construção de obras públicas; f) deu garantias aos investidores; g) passou a controlar as empresas de energia elétrica, aumentando a produção (ARRUDA, 1996). Mesmo com tais medidas não houve uma recuperação plena da economia que sofria ataques das correntes conservadoras do liberalismo.

Essas ações tomadas a partir das ideias de Keynes⁵ tinham como principal ação a redução do desemprego em massa e a intervenção estatal na economia. Essas proposições

⁵ John Maynard Keynes (1883-1946). KEYNES, John M.. Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

desencadearam em vários Estados, principalmente europeus, certa simpatia, pois poderiam assegurar a ordem social e econômica através de medidas que de forma restrita trouxessem o bem-estar da população média.

A economia liberal até então, acreditava que se tratava apenas de um problema temporal, mesmo com o avanço cada vez maior da crise econômica. A teoria geral de Keynes buscou mostrar que as medidas econômicas adotadas não funcionavam para salvar o capital naquele contexto histórico de crise, buscando soluções para reformular as ações para sair da recessão e crise que instaurara. Para o keynesianismo, um dos principais fatores pelo volume de emprego é o nível de produção nacional, que seria determinado pela demanda agregada. De certa forma, sua teoria inverteria a lei de Say⁶, ao destacar que o papel da demanda agregada dos bens produzidos serviria para aumentar o nível de emprego. Para Keynes, uma economia em crise não tem forças de auto ajustamento, por isso era necessário a intervenção do Estado por meio de políticas que controlasse setores estratégicos da produção econômica. “Essa proposição buscava o fim da crença no *laissez-faire* como controlador das demandas do setor monetário” (VASCONCELLOS, 2014, p.294). Os princípios econômicos tiveram ampla aceitação nos países capitalistas, mesmo com forte contraposição dos ideólogos de uma econômica de mercado livre.

É nesse contexto de reconstrução do capitalismo europeu ocidental, que houve a necessidade, assim como nos EUA, de abrir mão de determinados preceitos do liberalismo clássico, como a não intervenção do Estado na economia. Mas devido à conjuntura pouco favorável num contexto de crise, teve-se a necessidade de adotar políticas de controle econômico e social que acalmassem os mercados e por sua vez, trouxessem investimentos produtivos e não meros gastos públicos para remediar a pobreza, conforme fazia o estado liberal no século XIX. Essas políticas ficariam conhecidas como Estado de Bem-Estar-Social, o *Welfare State*.

O *Welfare State* foi uma política adotada inicialmente nos países escandinavos sob a orientação do economista sueco Karl Gunnar Myrdal e inspirada na política do *New Deal* adotada nos Estados Unidos (DERISSO, 2012). Suas diretrizes eram que o Estado seria o provedor de um conjunto de medidas econômicas que suprissem as demandas dos direitos sociais como, saúde, educação, emprego, moradia e previdência social. No entanto, é importante ressaltar que “sua aplicação decorreu de concessões políticas e materiais ao

⁶ A lei de Say foi formulada por Jean-Baptiste Say (1767-1832), em sua obra *Tratado de economia política*, que segundo o autor “a oferta cria a sua própria procura”, ou seja, o aumento da produção se transformaria em renda para os trabalhadores e empresários, que seria gasta na compra de outras mercadorias e serviços.

movimento operário e sindical em ascensão, por mais que seus ideólogos socialdemocratas acreditassem que se deviam às suas ideias inovadoras e racionais” (DERISSO, 2012, p.70). Também se deve compreender que do ponto de vista dos trabalhadores eram ações provisórias, pois a:

Burguesia tratava-se de dar os anéis para não perder os dedos, já para o proletariado a crença na possibilidade de manutenção de tal política foi uma desgraça uma vez que orientou seu movimento para a conciliação de classes e para o abandono da perspectiva revolucionária radical. (DERISSO, 2012, p.70)

De certa forma a política do *New Deal* americano, comparado com os estados de bem-estar-social europeus, foi modesto, pois não foi universal em sua proposta, excluindo um grande contingente populacional.

Essa modificação nas proposições liberais, ou seja, um liberalismo com intervenção do Estado, não modificou os ideais do capitalismo liberal. As tensões sociais fizeram com que o Estado agisse de forma a manter a hegemonia do capital, adotando medidas pontuais para conter a crise financeira e estrutural do capitalismo. Com a Segunda Guerra Mundial, a preocupação ficou no estado beligerante, onde ao final da guerra os EUA saíram como a maior potência econômica mundial, alinhando seus aliados liberais em torno de sua influência ideológica e financeira.

Mesmo a política do *New Deal* sofrendo críticas dos liberais mais conservadores, socialmente outros governos democratas tentaram consolidar o *New Deal* em uma versão mais “suavizada”, principalmente nos governos de Kennedy e Lyndon Johnson. Mesmo com governos tumultuados e beligerantes, lembremo-nos das guerras do Vietnã e Coréia e da constante ameaça de aniquilação nuclear na Guerra Fria.

O período das décadas de 1950 e 1960, com o advento de novas tecnologias no processo produtivo do capital, o modelo de trabalho também foi alterado, passando ao modelo chamado de toytismo, onde se implantam novos métodos e modelos de gestão, onde a “qualidade total”, “just in time”, “lean production”, flexibilização e desregulamentação passam a ser os conceitos chaves do modo de produção e da formação de mão-de-obra, o sistema fordista de produção dá lugar ao sistema toyotista.

Os anos de 1950 e 1970 também foram marcados por tensões sociais em busca de direitos civis e a busca de uma redefinição do que era progresso, liberdade e cidadania (PURDY, 2001). Havia um clima de tensão e falta de “autoridade” para conter as tensões

sociais e, por outro lado, reassumir uma postura econômica pautada no liberalismo sem intersetividade do Estado.

A busca por essa “economia livre” toma força na década de 1970, principalmente devido à crise provocada pelo aumento do petróleo no mercado mundial, o acirramento do conflito entre capitalismo e socialismo e pela onda revolucionária na Ásia e na América Latina, ameaçando a gerência e influência norte-americana em áreas estratégicas de sua política econômica imperialista.

Ao contrário das políticas liberais, dos anos de 1930 em diante, os governos do fim da década de 1970 e 1980, reagiram contra a regulamentação da economia pelo Estado efetuando cortes financeiros, principalmente nos programas sociais. Essas novas posições passaram a dominar a vida cultural, intelectual e política de vários setores da sociedade, utilizando-se na prática de intervenções concretas, levando aquilo no qual afirmavam ser o direito de o capitalismo americano florescer livremente (PURDY, 2001).

A resposta das classes dominantes à crise dos anos de 1970 foi o que vinculou se chamar de Neoliberalismo. Suas raízes não são devidas às crises do capital e sua instabilidade durante os anos de 1970 e 1980, mas sim no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. O neoliberalismo surge como uma ideologia forjada por intelectuais ligados às classes dominantes e de raízes conservadoras, como Friedrich Hayek e sua obra *O caminho da servidão* de 1944. A ideia de ataque contra qualquer tipo de intervencionismo e de planejamento econômico é explícito em sua obra, pois geraria ameaças aos valores de uma sociedade livre.

Deu-se início a uma propagação engajada contra a difusão das ideias de intervenção estatal - keynesianismo e marxismo - buscando no liberalismo clássico os fundamentos para a nova ordem do capital⁷. Vários pontos foram colocados para resgatar os valores liberais, como a redefinição do papel do Estado, a defesa do livre mercado, a distinção entre liberalismo e totalitarismo, a reafirmação na crença da liberdade. De certa forma, foi uma ideia dos teóricos neoliberais, de se oporem à hegemonia da socialdemocracia ligada ao keynesianismo e ao socialismo marxista. Portanto, podemos afirmar que a doutrina neoliberal é fundamentada na:

Reafirmação dos valores de liberdades individuais, comerciais, produtivas e de investimentos dos empreendedores para a geração de riqueza, desenvolvimento tecnológico e, por consequência, segundo seus cânones, do aumento geral do bem-estar das populações. (CASTELO, 2013, p.219)

⁷ Em 1947 vários teóricos liberais fundaram a Sociedade de Mont Pelerin, participaram teóricos como Karl Popper, Ludwig Von Mises, Milton Friedman entre outros.

Para David Harvey o neoliberalismo seria:

em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. (HARVEY, 2008, p.12)

Durante o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, o cenário político e econômico passa então a ter novas diretrizes implantadas, e que passariam e reverberar por todo o mundo ocidental, atingindo até mesmo a China socialista. Ronald Reagan, Margaret Thatcher são o exemplo concretos de políticas econômicas pautadas no que se vincularia chamar de Estado-mínimo. Ao assumir o cargo de primeira ministra na Inglaterra, Margaret Thatcher teve a “tarefa de restringir o poder dos sindicatos e levar ao fim uma destruidora estagnação inflacionária que envolvera o país na década precedente” (HARVEY, 2008), restringindo as ações sociais e executando uma política de privatizações, que assim passaria a reduzir o papel do Estado, ampliado durante as décadas anteriores pelos partidos sociais democratas europeus. Por outro lado, Reagan, então presidente dos Estados Unidos, promoveu em seu país uma reforma econômica, que resultou em políticas destinadas a restringir o poder do trabalho, desregular o setor industrial, a agricultura e os setores extrativistas, “assim como liberar os poderes das finanças tanto internamente como no cenário mundial” (HARVEY, 2008).

A ideia de neoliberalismo que surge, então, estava pautada na afirmação das garantias burguesas de propriedade privada, das garantias individuais e funcionamento dos mercados. No caso dos mercados, o Estado deveria interferir minimamente, pois:

As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2008, p.12)

A não intervenção estatal já era diretriz do liberalismo desde seu nascimento. A preocupação de um Estado-mínimo deixava clara a mesma intencionalidade da não produção

do bem-estar social enquanto emancipador do homem, mais sim do mercado a seu bel prazer. O novo continuaria velho, pois as intenções de bem estar seriam:

Que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado. Isso requer tecnologias de criação de informações e capacidades para acumular, armazenar, transferir, analisar e usar massivas bases de dados para orientar decisões no mercado global. (HARVEY, 2008, p. 14)

A lógica mercadológica passa a ser vinculada às novas tecnologias e a necessidade do capital de regular essas demandas. A proposição de uma sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva, globalização, pós-modernidade, servem para realocar o liberalismo como algo novo, que seria o apogeu do capitalismo.

Portanto, liberalismo e neoliberalismo seria a dupla face de uma mesma moeda? Podemos dizer que o liberalismo enquanto uma teoria político-econômica propõe a liberdade sem a intervenção do Estado? O neoliberalismo, *neo* que caracteriza o novo, significaria um novo liberalismo, portanto com novas proposições e significados. Fica a indagação sobre, o que há de novo no liberalismo atual? Suas múltiplas facetas traduzem que não passam da mesma coisa em momentos históricos diferentes. O neoliberalismo seria, se não outra coisa, que:

A filosofia da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do Estado mínimo. Nessa concepção, a atual crise econômica tem origem na excessiva intervenção do Estado na economia, intervenção posta em prática após a década de trinta do século XX e que são as empresas que devem retomar as rédeas da economia. (...) como se vê o neoliberalismo nada possui de *novo* porque não se define pela forma e sim pela lógica na qual se fundamenta. Essa lógica, em tese, não mudou desde sua origem. (DALAROSA, 2003, p.199)

Mesmo o neoliberalismo, “não apresentando nada de novo” (SANFELICE, 2003, p. 10), permanece afiado a servir o grande capital nas suas demandas produtivas, promovidas pelas organizações internacionais e na privatização dos sistemas produtivos. A educação aparece como um dos principais focos das políticas neoliberais, sucateando o ensino público, que serve apenas para a formação de um exército de trabalhadores que possam atender as demandas do sistema produtivo e à privatização do ensino público (SANFELICE, 2003).

O aparato ideológico que se concretiza nas ações econômicas e sociais do neoliberalismo, usa da estratégia de uma nova ordem globalizada, pós-moderna, onde as

relações materiais e culturais são e devem ser regradas pelo mercado, pela sociedade do conhecimento. O avanço tecnológico na produção de mercadorias e os avanços científicos produzidos pelo homem têm servido para manutenção das relações exploratórias do sistema capitalista, que se traduz bem na nova roupagem da ideia liberal, sempre atrelada à manutenção do poder da grande burguesia. Por outro lado, os trabalhadores ficam a mercê do jogo liberal de reengenharia produtiva onde cumprir as exigências e demandas do mercado e consumo passariam ser o *locus* da contemporaneidade.

2.2. A Teoria do Capital Humano: da especialização ao multiespecializado

A Teoria do Capital Humano e suas possíveis origens epistemológicas nos remontam a economia clássica a partir do século XVII, onde temos os primeiros registros e estudos relacionados à formação de capital humano. Charles Davenant ainda no século XVII já reconhecia a importância da mão-de-obra especializada no contexto mercantilista ao dizer que “os corpos dos homens são, sem dúvida, o mais valioso tesouro de um país” (MARSHALL, 1982, p.504).

Posteriormente, Adam Smith, mesmo sem citar o termo capital humano, discorre sobre a necessidade de formação dos trabalhadores e o aumento de suas habilidades para a execução laboral. Propõe uma educação meramente vocacional e profissional para a classe trabalhadora, a mesma devendo ser oferecida pelo Estado, porém um ensino apenas instrumentalista e em “doses homeopáticas”. Para ele,

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão de obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso. (SMITH, 1983, p.79).

Smith argumentava sobre a necessidade da qualificação da mão-de-obra para o emprego, gerando o aumento do capital que, por sua vez, acarretaria na não geração de desigualdades.

O esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, quando sofrido para exercer-se com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda, não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar

centenas de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstaculiza seus atos (SMITH, 1983, p.49).

Alfred Marshall também propôs a necessidade da formação humana, ao dividir os bens materiais de bens imateriais, pois os bens imateriais seriam as qualidades e habilidades adquiridas pelo trabalhador, sendo necessário o investimento na formação do mesmo para obter ganhos produtivos ao capital e aos indivíduos.

Según Senior (1965), também faz referência à formação de capital humano, propondo que, quanto maiores forem às habilidades do trabalhador maior seria a produtividade do capital. Para Senior, uma maior preparação recebida pelo trabalhador explicaria por que uns tem mais rendimentos que outros, além de prestígio social (SENIOR *Apud* FALGUERAS, 2008, p.22)

Existia uma preocupação muito mais latente e evidente em relação à formação para aumentar e dinamizar o processo produtivo do capital, não existindo uma formulação mais clara e articulada para a formação do que viria a ser a Teoria do Capital Humano. Essa sim, formulada com objetivos muito mais explícitos e com bases epistemológicas das teorias econômicas do século XX, onde a formação de capital humano surge como uma necessidade de reformulação do capital que, devido suas crises, necessitava de novas postulações que atendessem as novas demandas no campo econômico, político, ideológico e educacional.

McCulluch foi primeiro o economista a relacionar um conceito similar ao de capital humano (FALGUERAS , 2008, p.25), mas teria sido Walsh (1935) o primeiro a publicar um artigo abordando o que seria o capital humano, antecipando-se a Mincer e Becker. Walsh defendia que “o dinheiro gasto pelo trabalhador em sua formação para adquirir uma determinada capacitação e habilidade profissional se reverteria em ganhos futuros” (WALSH, 1935, p 255-285 *apud* FALGUERAS, 2008).

É somente a partir das décadas de 1950 e 1960 que ocorre uma formulação sistematizada e teórica sobre o capital humano. Promovida pela Escola da Universidade de Chicago, a Teoria do Capital Humano tem como seus principais formuladores e divulgadores teóricos como Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz, que expressa que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p.33). Para o autor, era necessário investir no capital humano para desenvolver a economia, os ganhos produtivos do trabalhador e a melhoria das condições sociais dos países em desenvolvimento.

O capital humano seria qualquer atividade que implique num custo no período corrente e que aumente a produtividade no futuro. Pode ser analisada dentro da estrutura da teoria do investimento. O Capital Humano é definido como sendo todas aquelas características adquiridas pelo trabalhador que o tornam mais produtivo (GARY BECKER, 1962, p. 10).

Para Pires (2005), o conceito de capital humano teve sua impulsão através de uma publicação em 1971 pela UNESCO, em uma coletânea intitulada *Readings in the economics of education*, onde, segundo o autor, encontramos textos clássicos da economia da educação e proposições acerca do investimento em educação através de estudos comparativos entre países. Conforme sintetiza Pires (2005, p.74), nos textos encontramos o seguinte:

1. Perspectivas da educação e do desenvolvimento nos primórdios do pensamento econômico: artigos históricos.
2. Educação como prioridade do desenvolvimento.
3. Desenvolvimento econômico, alfabetização e a pirâmide educacional.
4. Função da produção agregada e crescimento não explicado da renda nacional.
5. O objetivo e a mediação da formação de capital humano.
6. Medidas da contribuição do ensino para o crescimento da *renda per capita*.
7. Ensino, experiência a diferencial de renda: algumas abordagens pioneiras.
8. Relações entre custo e benefícios do investimento em ensino e treinamento de trabalho.
9. O conteúdo e o *locus* da educação e sua efetividade econômica.
10. Desenvolvimento econômico, estrutura do mercado de trabalho e a demanda por habilidades humanas.
11. Recursos para educação.
12. Planejamento educacional e critérios de decisão.

Essa lista nos demonstra como eram tratadas as questões inerentes à educação e seu papel no desenvolvimento econômico, levando os governos a tomarem decisões acerca do tema, ampliando o acesso da população ao processo educativo escolar (PIRES, 2005, p.75).

Para gerar esse capital humano era necessário o investimento em educação para que a população se desenvolvesse e construísse mecanismos para a produção de riquezas. Essa necessidade de capital humano está estritamente relacionada às exigências cada vez maiores por mão-de-obra capaz de absorver e se enquadrar nas novas tecnologias de produção

capitalista globalizada. O aumento do grau de instrução, treinamento e educação levaria a um aumento da capacidade de produção, ou seja, a educação calcada em um determinado grau de qualificação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, seria um fator culminante na capacidade de trabalho e produção (FRIGOTTO, 2003). Consiste, assim, em uma entidade econômica com a função de prestar serviços futuros de um valor determinado:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido do que possa ser vendido. [...] segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo (SCHULTZ, 1971, p.53).

Trata-se de um plano econômico que busca rentabilidade do capital através de um suposto plano de mobilidade individual e de desenvolvimento econômico. Essa Teoria do Capital Humano serviu como ferramenta às políticas liberais voltadas para uma suposta solução das desigualdades sociais e de renda nos países assim chamados de terceiro mundo, e efetivados por entidades internacionais sempre visando os interesses do capitalismo integrado e do grande capital, garantindo mão-de-obra barata, a venda de tecnologia ultrapassada a países periféricos e a manutenção da dependência econômica (FRIGOTTO, 2003). O conceito de capital humano vai mascarar a questão do imperialismo, “passando à ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas de um problema de diferença ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados - capital humano - se constituem no elemento fundamental” (FRIGOTTO, 2005, p. 126).

Saviani (2007) caracteriza em suas linhas básicas, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação que, nas suas origens, se manifestava na forma de plena identidade e os percalços dessa relação ao longo da história e esboça a conformação do sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo, concluindo com a discussão do controvertido tema da educação politécnica. Saviani explica que a Teoria do Capital Humano está presente na educação escolar no processo de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista:

Essa situação tendeu a se alterar a partir da década de 60 com o surgimento da "teoria do capital humano", passando a educação a ser entendida como algo não meramente ornamental mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e

trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da "teoria do capital humano", uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho) (SAVIANI, 1994, p.1).

O capital humano esta relacionado à formação para desenvolvimento e manutenção do capital, onde seus postulados buscam alcançar benefícios econômicos a partir de uma perspectiva individualista, com determinações e consequências no crescimento econômico de um país. A OCDE traça o que seria o Capital Humano e seus supostos benefícios:

Para los individuos, los beneficios económicos del capital humano –como mayores ingresos– tienen que compararse, en primer lugar, con el costo de adquirir ese capital. Estos costos incluyen el dinero que dejan de percibir mientras se educan, así como el precio de la educación misma: colegiaturas de escuelas y universidades, etc. En muchos países, éstas no son baratas. Las familias tal vez hagan grandes sacrificios para enviar a los jóvenes a la universidad, mientras que algunos graduados siguen pagando los préstamos estudiantiles años después de haber empezado a trabajar. Por lo general, a la larga, toda esta inversión pagará por sí misma. En realidad, no es necesario hacer todo el recorrido hasta la universidad para disfrutar los beneficios económicos de la educación. Por ejemplo, alguien que termina el curso de educación media superior (que típicamente deja de estudiar más o menos a los 18 años de edad) tiene mayor probabilidad de obtener un empleo que alguien que termina el curso de educación secundaria (que típicamente deja de estudiar alrededor de los 15 o 16 años de edad). Por supuesto, los graduados de educación superior (o terciaria) tienen tasas aún más altas de empleo que los que sólo terminan la educación media superior. (OCDE, 2007, p. 33-34)

Os benefícios proporcionados pelo capital humano passam pelo investimento no sistema educacional com o fim de gerir e proporcionar crescimento e desenvolvimento econômico-social. Mas, crescimento econômico e desenvolvimento são conceitos diferentes em si:

Crescimento econômico é o crescimento continuo da renda per capita ao longo do tempo. O desenvolvimento econômico é um conceito mais qualitativo, incluindo as alterações da composição do produto e a alocação dos recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia). (VASCONCELLOS, 2014, p.246)

Portanto, o capital humano estaria mais relacionado ao desenvolvimento econômico e necessitaria de investimentos que trariam num futuro, ganhos de renda e produtividade dos trabalhadores.

Há várias categorias de investimentos em capital humano que podem ser descritas numa cronologia do ciclo-de-vida, como relaciona (NETO, 2006, p.4):

- a) Os recursos alocados nos cuidados das crianças e com o desenvolvimento infantil representado pelos investimentos em pré-escola;
- b) Os investimentos na educação escolar formal;
- c) Investimentos em “*job training*”, “*learning*”, “*job search*” e migração;
- d) Investimentos em saúde e manutenção que continuam ao longo da vida (exercícios físicos);

O capital humano englobaria não só a educação formal, mas sim a integralidade de habilidades necessárias para o desenvolvimento humano e do capital:

O termo capital humano pode não ser familiar para todos. O capital humano refere-se às habilidades, à educação, à saúde e ao treinamento dos indivíduos. Trata-se de capital, porque essa educação ou habilidades são parte integral de nossa constituição, assim como uma máquina, uma planta ou as obras industriais (MINCER, 1981, p. 01).

Portanto, o valor econômico dado ao investimento em educação é que “a que se transforma em novas capacidades técnicas que, quando adquiridas, são formas de capital humano; [...] a que se transforma em novos materiais que, quando, realizados, são novas formas de capital não humano” (SCHULTZ, 1971, p. 18). O capital humano geraria rendimentos na forma de mercadorias e de habilidades técnicas para o desenvolvimento do setor produtivo do capital, onde o investimento em educação desempenha papel importante nas políticas do Estado.

Quando o sistema produtivo reestabelece novas demandas, ou seja, o capital necessita de novas habilidades dos trabalhadores, a capacidade e a qualidade técnica também demanda novos atributos para a execução do trabalho produtivo. Assim, “à medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentarem também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva” (SCHULTZ, 1971, p.41).

Para estabelecer os elementos constitutivos do padrão de desenvolvimento, crescimento e investimento, seria necessário recorrer a dois princípios básicos, tanto no que diz respeito à qualidade e quantidade de capital e mão-de-obra. Dessa forma, conforme explicam (VASCONCELOS, 2014, p. 277), as fontes de crescimento seriam:

- a) **Aumento na força de trabalho** (quantidade de mão de obra), derivado do crescimento demográfico;
- b) **Aumento do estoque de capital**, ou da capacidade produtiva;
- c) **Melhoria da qualidade de mão-de-obra**, com programa de educação treinamento e especialização;
- d) **Melhoria tecnológica**, que aumenta a eficiência na utilização do estoque de capital;
- e) **Eficiência organizacional**, ou seja, eficiência na forma como os insumos interagem;

Mesmo sendo um fator de crescimento mais lento, a educação seria uma das formas mais poderosas de crescimento econômico em longo prazo, dando-lhes valor agregado nas habilidades dos trabalhadores, que por sua vez contribuiria para aumentar a produtividade do capital, assim como a rentabilidade do indivíduo e seu bem-estar.

O investimento em educação para a formação de Capital Humano está relacionado às questões de saber se a educação é consumo ou produção de capacidades. Os investimentos públicos ou privados provocariam efeitos sobre o consumo e o rendimento, não havendo uma garantia sólida de retorno dos investimentos. Assim, conforme (SCHULTZ, 1971, p. 57), o investimento que educação possibilitaria:

- a) Que onde quer que o mercado de capitais sirva ao investimento humano fica sujeito a mais imperfeições do que no financiar o capital físico;
- b) Que a maioria dos investimentos nas pessoas, notadamente no caso da educação, coloca-se numa situação de longo termo, porquanto tem uma vida relativamente longa, e dessa, fica sujeita as incertezas adicionais que implica tal duração;
- c) Que muitos indivíduos enfrentam seria incerteza ao avaliarem seus talentos inatos, quando chega o momento de investirem em si mesmos;
- d) Que as nossas leis discriminam contra os investimentos humanos;

Desta forma, o consumo da educação tem seus fins ao consumo habitual, que satisfaz o bem-estar do consumidor no presente, assim como alimentação. Ou então como consumo futuro, como por exemplo, a compra de imóveis. O investimento formado pela educação seria de “consumo futuro e de um componente de futuros rendimentos” (SCHULTZ, 1971, p.57). Ao servir ao consumo, a educação passa a ser um componente duradouro do consumidor, o que trará potencialidades futuras e investimentos nos rendimentos futuros, ou seja, seriam produtores e consumidores ao mesmo tempo em que investem em si mesmas.

A educação além de proporcionar a assimilação das produções culturais do homem, também poderia alimentar a capacidade de um determinado povo e, por meio de seu trabalho e da administração de seus empreendimentos, obter um maior crescimento da renda nacional. Esses rendimentos seriam importantes, pois ao investir em si mesmos,

Os estudantes estudam que é trabalho, e esse trabalho, entre outras coisas, ajuda a criar o capital humano. Os estudantes não usufruem de lazer quando estudam, nem estão totalmente voltados e engajados no consumo; são vistos aqui como “auto-empregados” produtores de capital. Imagine-se, então, que, se não estivessem nas escolas, estariam empregados produzindo (outros) produtos e serviços de valor para a economia, pelos quais teriam de ser “pagos”; há, por conseguinte, uma oportunidade de custo sem frequentar-se a escola; (SCHULTZ, 1971, p.83)

(...) Os rendimentos médios por semana desses jovens e moças de idade comparável que não estão frequentando as escolas ou os rendimentos dos estudantes enquanto não estão nas escolas são uma medida do valor de produtividade do tempo dos estudantes e do seu esforço. (...) O custo de vida dos estudantes e dos não-estudantes pode ser posto de lado porque prossegue ainda que os estudantes vai as escolas ou entram no mercado de trabalho, e faz parte do mesmo, a exceção de itens sem importância, como livros, roupas extra e alguma viagem para ir e vir da escola. (SCHULTZ, 1971, p.83)

Ao relacionar conceitualmente educação e trabalho, como necessário ao desenvolvimento produtivo do capital, o financiamento da educação, seja ela por meios públicos ou privados, acarretaria numa determinada economia de custos e investimentos, já que os estudantes utilizam seu tempo para os estudos, que por sua resultaria numa maior produtividade no futuro. Ora, se a produtividade aumenta mais com uma maior escolaridade, o capital forma também um exercito de reserva para o mercado de trabalho, excluindo e aumentando a marginalidade daqueles que não têm acesso a educação.

Para os teóricos da Teoria do Capital Humano, há uma relação entre os investimentos em capital humano e redução da pobreza. Obras como a de Gary Becker “Economia da Educação” de 1962, tentam demonstrar a partir de dados coletados, uma redução nos índices de pobreza, e no aumento do desenvolvimento econômico em países como o Japão, Taiwan, Hong Kong-(CHI) e Coréia do Sul. O grande investimento feito em educação e tecnologia nesses países elevaram a produtividade e a *renda per capita*, aumentando os níveis de produtividade e de renda de suas populações. Portanto, os investimentos em educação e treinamento contribuiriam para o crescimento econômico em termos de *renda per capita* e em parte ajudariam a controlar o crescimento populacional, diminuindo os índices de pobreza. O capital humano seria uma saída para países preocupados com o crescimento populacional e

altos níveis de mortalidade infantil. Poderiam tomar medidas indiretas para reduzir o tamanho da família encorajando a educação elementar e secundária, particularmente entre as mulheres.

Uma melhor educação resultaria também numa melhor saúde e uma menor taxa de mortalidade. Assim, seria necessário um grande investimento em educação e outros tipos de capital humano, visto que as taxa de retorno desses investimentos serão maiores quanto mais tempo de trabalho tiver o indivíduo vivo e com saúde. Os investimentos em capital humano seria uma das maneiras mais efetivas de aumentar os níveis de renda dos pobres bem como de sua saúde.

A partir do investimento em capital humano, ou seja, em educação, seria possível ter uma taxa de retorno positiva, seja ele no que tange os rendimentos ou retorno educacional, resultando em melhores índices sociais. As taxas de retorno da educação no Brasil, segundo dados do censo de 1980, a taxa média de retorno da educação situou-se em torno de 13, 2% a. a. Sendo que os retornos variam com as regiões brasileiras. Já os dados do PNAD (1996) essa taxa de retorno era de 9,8%.

QUADRO 1 - TAXA DE RETORNO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Primário/Analfabeto	16, 54%
Secundário/primário	18,15%
Superior/Secundário	16,28%
Amostra	14,29%

(SIMONSEN & LEAL, 1991).

Para os autores, o investimento em educação seria muito mais rentável em termos reais, pois o investimento em estruturas como estradas, ferrovias entre outros deveriam alcançar no mínimo 14,5%; No período da pesquisa não chegava a essa porcentagem, assim o investimento em educação se mostrava rentável.

Quando o capital humano entra na função de produção, como apenas mais um fator de produção, temos que o crescimento econômico é explicado como uma função do aumento do estoque de capital humano. Assim, o seu aumento implica numa elevação do nível de *renda per capita*.

O capital humano facilitaria a adoção de novas tecnologias ou é visto como um incentivo para o processo de inovação e difusão tecnológica. A relação entre o capital humano e o crescimento econômico seria necessária para o desenvolvimento das nações e poderia

afetar a velocidade da difusão e da convergência tecnológica entre as mesmas, pois a flexibilidade e a facilidade de aprendizagem dos indivíduos seriam afetadas pelo nível de educação que os capacita a adaptarem-se as mudanças tecnológicas. A mão-de-obra educada (capital humano) deve ser considerada como sendo um insumo tanto para os processos de inovação como de difusão tecnológica. A capacidade de uma nação de adotar e programar uma nova tecnologia seriam em função de seu estoque prévio de capital humano.

Em síntese, o capital humano corresponderia à totalidade de investimentos dos trabalhadores em busca de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, um capital adquirido em sua quase totalidade nas escolas e universidades e que em qualquer momento reverte-se em rentabilidade econômica para os próprios trabalhadores, como por exemplo, na aquisição de melhores empregos e vantagens no mercado de trabalho. Porém, diferentemente do capital econômico, não pode ser retirado do indivíduo ou transferido para alguém como um objeto, pois se constitui como sendo um bem pessoal que acompanha os sujeitos durante toda sua vida e que de alguma forma influencia em sua trajetória social e econômica.

A formação de capital humano colocaria o trabalhador em melhores condições com o capital de mercado, alterando as relações de trabalho, pois ele seria dono de seu capital - capital humano -, onde a individualização do trabalho enquanto propriedade do trabalhador criaria uma concorrência mais efetiva e o capital poderia encolher quanto, quando, como e qual tipo de mão-de-obra empregar a partir da formação e das competências e habilidades adquiridas pelo trabalhador.

Mari (2014) ao analisar a teoria de Schultz, diz que a grande contribuição do capital humano ao capitalismo “não se deu por causa do desenvolvimento das grandes corporações, mas porque os trabalhadores incorporaram o capitalismo”, pois a formação passou a ser responsabilidade individual, levando o trabalhador a pagar as despesas de sua especialização e busca pelo trabalho (MARI, 2014, p.91).

O capital humano se desvela num duplo sentido: legitima as práticas empresariais e sua organização do trabalho e mantém relação direta com o taylorismo-fordismo por atender as demandas produtivas do mundo pós-segunda guerra mundial.

A Teoria do Capital Humano teve forte aceitação durante as décadas de 1950 a 1980, entrando em crise devido às novas demandas educacionais ocorridas a partir da decadência do modelo taylorista-fordista. O que levou vários teóricos a travarem um amplo debate em torno de um possível esgotamento da teoria do capital. Mas o que se verificou foi à tomada de um novo folego da Teoria do Capital Humano, principalmente no início da década de 1990, onde a desregulamentação do Estado, as políticas de privatização e a necessidade de uma

reestruturação do capital fez com que fosse reformulada com novas roupagens e *slogans* como: sociedade do conhecimento, sociedade dos serviços, capital intelectual, capital social, educação empreendedora, qualidade total, flexibilização, formação de competências, entre vários outros conceitos que permeiam a sociedade contemporânea, que também recebe novas roupagens como: sociedade da informação, pós-industrial, pós-moderna, globalização entre outros. (BELL, 1976); (CASTELLS, 1999).

Se no contexto inicial, a Teoria do Capital Humano tinha o objetivo de formar um trabalhador especializado para o meio fabril, agora passa a ter a necessidade de uma formação multiespecializada, onde o trabalhador seja polivalente, multiquificado, competente, multifuncional, flexível e que solucione problemas.

Em sua nova roupagem o capital humano aparece diluído na ideia de informação e conhecimento, tratados como sinônimos. O mundo da informação ou “sociedade do conhecimento” onde o capital humano repousa, seria uma ideologia do capitalismo, conforme explica Duarte (2003, p. 39):

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. (...) E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

A “sociedade do conhecimento” tem sido analisada como um eixo fundamental no processo de formação de capital humano e de formação de trabalho alienado para o mercado, conforme Frigotto (2005, p. 94):

O *capital humano* é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços *cognitivos e comportamentais*. Elementos que assumem uma ênfase especial hoje nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total (...) CEPAL, OREALC, CINTERFOR, entre outras foram agências representantes de organismos internacionais na América para disseminar as estratégias de produzir *capital humano*.

A “sociedade do conhecimento” é um conceito adaptado à reestruturação do capitalismo para “qualificar trabalhadores para operar um sistema laboral informatizado, que tenham capacidade para “resolver problemas” e, principalmente, que se submetam ao trabalho superexplorado e precarizado (SOUZA, 2014a, p. 126)”. As mudanças do conceito de capital humano para sociedade do conhecimento “expressam a forma mediante a qual ideologicamente se apreende a crise e as contradições do desenvolvimento capitalista e encobre os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de seus mecanismos de exclusão” (FRIGOTTO, 2005, p. 104).

Essas novas conceituações e roupagens passam a ter a hegemonia no campo pedagógico assim como nas políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil, reforçando ainda mais a existência da Teoria do Capital Humano e como ela se desvela na educação brasileira.

2.3. Da Modernidade à Pós-Modernidade

Desde o século XX, a questão sobre o conhecimento dos indivíduos e sua formação levantou-se grandes dúvidas epistemológicas, contrapondo projetos e ideais formulados anteriormente, onde a negação dos preceitos da modernidade passaria a ser o caminho percorrido pela “nova” intelectualidade conceituada como pós-moderna.

A Modernidade esta vinculada a ideia de racionalidade, que primeiramente se estabeleceu com as revoluções científicas e culturais do século XVI. O ideário da Modernidade surgiu com o propósito de mudanças substanciais no pensamento científico, intelectual, econômico, político, cultural, social e religioso. Esse amplo processo que levou a uma ruptura com o pensamento medieval, alicerçou novas visões de mundo e distintas formas de pensamento. Ela marca a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa ocidental, a passagem da transcendência à imanência, da verticalidade à horizontalidade, uma nova forma de estabelecer as relações entre o homem e a natureza, a luta da igreja contra o espírito matemático-natural de Giordano Bruno e de Galileu Galilei. Passava-se a revelar uma verdade da natureza, autônoma, com sua própria linguagem e suas leis, ao alcance do homem.

Nas suas práticas políticas e econômicas essa transição assume características transformadoras e decisivas:

A secularização, quer dizer, a emancipação, de cada um dos campos particulares do conhecimento e das práticas a eles associadas, da tutela exercida até então pela metafísica e pela teologia, [...] a visão antiga

finalista, própria de um universo metal dominado pela revelação e monopolizado por um setor privilegiado da sociedade (a igreja), cede pouco a pouco, diante da imanência, possibilitando uma nova visão de mundo: terrena humana, ou seja, imanente, natural, racional. (FALCON, 1977, p.10-11)

Portanto, surge a oposição entre razão à religião, o humano ao divino, o natural ao sobrenatural, onde sua maior afirmação culminaria no movimento iluminista do século XVIII. O Iluminismo tinha como preceitos básicos à liberdade, o progresso, o homem, o racionalismo e o individualismo. Ideias que se propagaram rapidamente pela Europa, principalmente entre os pensadores ligados a burguesia ascendente, que justificou e encontrou seus fins ideológicos para as transformações sociais e políticos, que culminariam nas revoluções burguesas. Para Falcon (1977), dois fatores são de suma importância nesse contexto de afirmação da modernidade: racionalidade e individualismo. O racionalismo seria a própria legalidade da natureza, onde homem e natureza tornam-se partes de uma mesma realidade, pois “a razão do sujeito, reencontra-se na racionalidade do objeto, como pressuposto da validade e da própria possibilidade do conhecimento” (FALCON, 1977, p.11). Já o individualismo, seria a amálgama da descoberta do mundo e do próprio homem, ideal já contemplado no movimento renascentista, o humanismo, mas que agora coloca o indivíduo num patamar de ruptura com o tradicional e o começo de uma sociedade cível que se caracterizaria no pacto social e no Estado laico. Com suas bases estabelecidas no individualismo, que afirmaria as proposições de liberdade, igualdade, propriedade e segurança, é a base de formação do Estado liberal e suas ações políticas-econômico-ideológicas.

Rouanet (1997, p.231) caracteriza a modernidade como o resultado da ruptura entre o ideal medieval e a emergência da sociedade industrial capitalista, onde a modernidade seria “o produto do processo de racionalização que ocorreu no Ocidente, desde o final do século XVIII, e que implicou a modernização da sociedade e a modernização da cultura”.

Além da modernização nos aspectos político-econômicos, a modernidade também provoca mudanças na superestrutura da sociedade, onde a cultura provoca a racionalização das visões do mundo e especialmente da religião, pois a “ciência moderna permite o aumento cumulativo do saber empírico e da capacidade de prognose, que podem ser postos a serviço do desenvolvimento das forças produtivas” (ROUANET, 1997, p.232).

Perry Anderson diz que a modernidade era marcada pela excessiva confiança na razão, nas grandes narrativas utópicas de transformação social e o desejo de aplicação mecânica de teorias abstratas à realidade. O modernismo seria tomado por imagens de

máquinas [as indústrias], enquanto que o pós-modernismo é usualmente tomado por “máquinas de imagens” da televisão, do computador, da Internet e do shopping centers” (ANDERSON, 1999, p.105). A partir das crises cíclicas do capital, em especial a crise dos anos de 1970, surgem “novos” postulados acerca da modernidade, essas por sua vez levando a negação do ideário da modernidade e propondo o fim da modernidade e levantando a bandeira da pós-modernidade.

A ideia de pós-modernidade surge como uma proposição da democracia liberal em estabelecer os postulados contra as alternativas de mudanças, principalmente a partir da crise do bloco soviético, o que supostamente efetivava o “fim da história” (Fukuyama), dando início a uma era pós-moderna entendida como sinal cultural de um novo estágio da história do modo de produção, estabelecido com a expansão tecnológica, o predomínio empresarial das corporações multilaterais, deslocando as operações industriais para países distantes com salários baixos e com amplo crescimento das comunicações midiáticas. Esta “nova” corrente de pensamento é preparada, sobretudo na França, pela escola pós-estruturalista, através da obra de autores como, Foucault, Derrida e Lacan. Gradualmente, o termo pós-estruturalismo coincide com o do pós-modernismo, através, sobretudo do regresso ao pensamento de Nietzsche e Heidegger. Nos Estados Unidos o prefixo “pós” já tinha sido utilizado em 1973 por Daniel Bell, na obra “*O advento da sociedade pós-industrial*”.

No campo ideológico o pós-modernismo alocou-se em grande parte dos discursos nas artes, música e produção cultural, assim como nas práticas de formação produtiva das bases materiais da sociedade. Para Sanfelice (2003, pg.7):

A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica em todas as implicações que este fenômeno vem significando pra as sociedades ou sujeitos [...] subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de histórica. Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidades, a globalização, a logica de mercado, é a sua própria grande narrativa. É o fim da historia em um capitalismo global e triunfante ou o fim da historia em direção à barbárie?

Além de assumir a reprodução do capital como forma efetiva e unitária das relações sociais, o pós-modernismo inculca preceitos idealistas que apregoam o individualismo, negação da perspectiva de totalidade, relativismo, culturalismo e descontinuidade histórica. Essas prerrogativas incidem diretamente sobre aspectos importantes do atual cenário da educação brasileira, como por exemplo, os currículos escolares impregnados de relativismo cultural que acarreta numa fragmentação onde é quase impossível identificar e definir qual é a

cultura dos alunos, perdidas em subculturas em uma explícita ausência de referências concretas para definir-se o que ensinar e como ensinar nas escolas.

A queda do bloco soviético no fim da década de 1980, de certa forma, causou uma grande euforia naqueles que se achavam vencedores. Achavam que o fato sozinho já bastava para negar qualquer projeto que tivesse relação com o marxismo, ou com qualquer projeto que se propôs a uma transformação concreta da sociedade, proclamando o “fim da história”, expressão que deu fama a Francis Fukuyama, em seu trabalho, que foi produzido a partir do financiamento da instituição norte-americana, a Fundação John M. Olin, que era financiadora de institutos e programas que se destinavam a apoiar as empresas privadas, fomentando ações econômicas, políticas e culturais. Vários dos beneficiários da Fundação eram da direita acadêmica como Allan Bloom e Irving Kristol, que passou da esquerda para colaborar com a CIA e ganhando um alto montante em dólares anuais, e publicando *The national Interest*, financiado pela mesma fundação (FONTANA, 2004, p.451). Existia a necessidade de colocar em circulação um novo paradigma conservador, e que se alinhasse aos interesses dos norte-americanos em manter o enquadramento ideológico do capital.

Quem daria uma maior difusão ao termo pós-moderno foi Jean-François Lyotard em sua obra “A Condição pós-moderna” (1979), onde anuncia o fim do que denominava “metanarrativas”, ou seja, o fim das grandes interpretações gerais como o socialismo e as ideologias. Segundo Jenkins vivemos na condição geral da pós-modernidade, que não é uma ideologia ou uma postura a qual possamos escolher aderir ou não. “A pós-modernidade é nosso *destino!*” (JENKINS apud FONTANA, 2004, p 451). Um destino que surge do suposto fracasso da modernidade, que prometia resolver os níveis de bem-estar pessoal e social, aonde o projeto moderno conduziu a tragédias durante o século XX, marcando assim o seu fim (FONTANA, 2004).

Para Lyotard (1987), a condição pós-moderna caracteriza-se pelo fim das metanarrativas, quando os grandes esquemas explicativos caíram em descrédito, não mais havendo garantias, de espécie alguma, pois até mesmo a “ciência” já não poderia ser considerada como a fonte da verdade (LYOTARD, 1987).

Para Saviani, as proposições teóricas dos “pós” ou “neos” está relacionada ao período de decadência ideológica e cultural da burguesia, que se caracteriza pela contradição entre o avanço material e uma espécie de estagnação cultural (SAVIANI, 1991). Num quadro marcado pela contradição, o papel da pós-modernidade é de obscurecer os paradoxos, pois em lugar de desvendar a sociedade capitalista (em seu período monopolista), sua preocupação “é o deleitar-se com a informatização da sociedade, com os processos da digitação”. A partir de

tal entendimento, Saviani nos dá uma indagação interessante quanto à pressuposta passagem da modernidade à pós-modernidade, onde “se a era da modernidade foi inaugurada com aquela frase de Descartes 'cogito, ergo sum' (penso, logo existo) a era da pós-modernidade parece substituir aquela frase por esta outra: 'digito, ergo sum' (digito, logo existo)” (LOMBARDI apud SAVIANI, 1991, p. 23-25).

Habermas em seus debates sobre a pós-modernidade explica que:

A modernidade - um projeto inacabado” era o título de um discurso que proferi em setembro de 1980 quando me foi feita entrega do Prêmio Adorno. Este tema, tão polêmico e multifacetado, acompanhou-me sempre desde então. Na esteira de recepção do neo-estruturalismo francês, os aspectos filosóficos desse tema foram objeto de um interesse público cada vez maior - o mesmo acontecendo com o conceito chave “pós-modernidade” na sequência de uma publicação de J. F. Lyotard (HABERMAS, 1990, p. 11).

Para Sanfelice o caráter da pós-modernidade seria uma expressão política da direita, uma vez que, igualmente, não passa de expressão ideológica do capitalismo:

O campo conceitual, aos poucos mostrou uma espécie de identidade: era ideologicamente consistente e a ideia de pós-moderno, da maneira como foi assumida, era de uma forma ou de outra, apanágio da direita. A democracia liberal passou a ser o horizonte insuperável da época (década de 80) e não podia haver nada mais que o capitalismo. O pós-moderno passou a ser uma sentença contra as ilusões alternativas (SANFELICE, 2003, p. 5).

A pós-modernidade, sendo expressão ideológica da base material capitalista, acaba se constituindo numa perspectiva com profunda cumplicidade com a lógica de mercado e, politicamente, com a direita, e por isso é que Sanfelice explicita que se trata de “um fenômeno” e este “expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal” (SANFELICE, 2003, p. 7).

Nesse contexto histórico é importante levar em conta que o século XX nos ofereceu uma visão crítica da sociedade onde o capitalismo viveu e vive sua mais radical crise de formação do capital e na manutenção das relações sociais (HOBSBAWM, 1995). Em uma visão mais catastrófica, o capital perdeu sua capacidade civilizatória, pois como nunca antes aumentou seu caráter destrutivo sobre o trabalho humano e as relações de exploração que causa danos ao meio ambiente, levando a barbárie, portanto, colocando a própria existência humana em risco (MÉSZÁROS, 2002).

As relações de uma suposta sociedade “pós-moderna” tem que ser vista a partir de suas relações materializadas no que chamam hoje de globalização, proclamada como uma

nova era de mercado. O próprio conceito de globalização assim como outros “novos paradigmas” - neoliberalismo, pós-estruturalismo, pós-modernidade, pós-industrial, sociedade do conhecimento - reside de concepções com ausência de historicidade. São concepções que, para Frigotto, “não se distingue, no plano histórico, as mudanças ou as rupturas que mudam a natureza das relações sociais e do modo de produção vigente de outras que trazem alterações profundas, porém mantendo a velha ordem social” (FRIGOTTO, 2014, p.31). Mesmo com a crise de determinadas categorias de análises, não significa o fim do capitalismo ou muito menos dos conceitos que o afirmam e desvelam seus movimentos e contradições. Todavia, o referencial do materialismo histórico que sempre foi uma crítica voraz ao sistema capitalista, só pode acabar, quando as relações de produção capitalistas forem superadas (FRIGOTTO, 2014). O retorno, ou a releitura de concepções teóricas como o neoliberalismo, está ligado à crise que se perpassa a ciência burguesa. A crítica a todas as formas de se estabelecer uma sociedade igualitária sem desigualdades são o ponto culminante na crítica da ciência burguesa.

O pensamento de que o capitalismo é eterno, nada mais é que um aparato ideológico que funciona para mascarar a crise do capital e sua violência na destruição dos direitos e das necessidades mais básicas do homem. Essa ideologia pós-moderna tem se afirmado nas mais amplas formas disponíveis na sociedade. Seja nos meios de comunicação, literatura, televisão, na intelectualidade, nas relações de produção e de consumo massivo de bens descartáveis, criam um alarde de que estamos num novo tempo, e devemos aceitar tudo de modo irreversível. Globalização, reestruturação produtiva e de reengenharia, são as palavras de ordem, onde devemos nos ajustar as leis de mercado.

Segundo Frigotto, é nos anos de 1990 que há uma guinada explícita ao pensamento burguês com uma ampla aceitação dos postulados pós-modernos. Para o autor “em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica” (FRIGOTTO, 2014, p.37). Portanto, esses postulados adentram num emaranhado relativista que leva a um descompromisso com a realidade concreta da história (HOBSBAWM, 1992).

Mesmo teóricos marxistas, neomarxistas, buscam uma análise crítica do postulado pós-moderno, onde segundo Duarte (2003) seria nada produtivo, pois o pós-modernismo nada teria a contribuir, seja ele no campo teórico ou para mudanças profundas da sociedade. Assim, o marxismo deve sempre estar na busca de superar o modo de produção capitalista. Duarte recusa o postulado pós-moderno não por ser um produto da sociedade burguesa “mas sim o

fato de se tratar de uma ideologia que, em vez de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo” (DUARTE, 2003, p. 222). O autor defende que a necessidade de rejeição ao pensamento pós-moderno visa:

(...) entre outras coisas, a defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital, sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano, que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. (DUARTE, 2003, p. 222-223)

Portanto, a pós-modernidade seria a contraposição de tudo isso, ou seja, para os postulados pós-modernos:

[...] não se trata apenas da crítica a concepção burguesa de progresso, mas de se rejeitar a própria ideia de progresso; não se trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas de negar a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural. Não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de ser humano, mas de rejeitar toda e qualquer forma de humanismo, não se trata apenas da crítica à forma burguesa de educação escolar, mas de implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo. (DUARTE, 2003, p.223)

A amálgama dessas proposições econômicas liberais juntamente com os *slogans* ideológicos materializadas na chamada sociedade pós-moderna formariam as bases epistemológicas do que chamaremos de Pedagogias Liberais Pós-Modernas.

2.4 A Teoria do Capital Humano como fundamento das pedagogias liberais pós-modernas

Primeiramente devemos estabelecer e conceituar o que chamaremos de “pedagogias”, que em outros termos são vinculados como tendências ou ideias pedagógicas (SAVIANI, 2007). De certa forma, elas também se confundem com ideias educacionais, mas existem postulações efetivas sobre os termos e como de fato se consolidam na prática. Assim, Saviani define que as ideias ou teorias educacionais são as:

Ideias referidas à educação quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja a luz se interpreta o fenômeno educativo. No primeiro caso encontram-se as ideias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas que tomam a educação como seu objeto. No segundo caso está em causa aquilo que classicamente tem constituído o campo da filosofia da educação. (SAVIANI, 2007, p.6)

Por outro lado, Saviani diz que “por ideias pedagógicas entende-se as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarna no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p.6). Desta forma, a expressão **pedagogia**, seria a consequência metodológica do ato educativo, pois amalgama um amplo campo de pressupostos e concepções, sejam elas filosóficas, socioculturais, psicológicas e culminam na prática educacional concreta da sociedade. Portanto, utilizaremos o termo Pedagogia para melhor classificar e compreender o fenômeno de nossa pesquisa.

Como já vimos anteriormente, os ideais liberais justificam o sistema capitalista, e suas determinações englobam as mais variadas formas, dentre elas a educação. As formulações e postulados liberais são hegemônicos desde meados do século XIX, que por sua vez estabeleceu diretrizes teóricas a serem seguidas. No campo educacional o liberalismo realçou as bases da livre concorrência, do individualismo e do desenvolvimento de habilidades e competências para suprir as demandas produtivas do capital. Mesmo levantando a bandeira da educação para “todos”, a educação serviria apenas como uma das formas da manutenção do poder pela burguesia. Romper com os postulados do antigo regime, vencer a barreira da ignorância e transformar a ignorância em cidadania.

Mesmo admitindo-se a relevância dos preceitos culturais, a pedagogia liberal, desconsidera a igualdade de condições, pois o próprio sistema capitalista é excludente. Para Saviani, a pedagogia liberal é causadora de marginalidade, pois não equalizou e muito menos emancipou o homem, pelo contrário fez aumentar as contradições e a discriminação social. Por isso, o autor conceitua-as como teorias não críticas, pois “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (SAVIANI, 2002, p.4). Dessa forma, todos aqueles que não estavam alinhados aos ideários liberais capitalistas deveriam enquadrar-se para promover uma homogeneização social e corrigir as distorções por elas geridas.

Podemos classificar as Pedagogias Liberais em: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Todas elas surgem em contextos históricos de mudanças

estruturais do capitalismo, devido suas novas demandas produtivas que necessitavam de um novo tipo de formação para atender o sistema produtivo. Até certo ponto uma sobrepôs a outra, mas também levando consigo ideais comuns a essas pedagogias, sendo essas relações implícitas ou explícitas. Em comum expõem o caráter liberal e de manutenção do sistema capitalista e suas prerrogativas.

Os pressupostos do que chamamos de Pedagogia Tradicional, surge a partir das transformações ocorridas na Europa, como o renascimento, reformas religiosas, revolução científica, ou seja, as rupturas ocorridas durante a Idade moderna, caracterizando uma nova visão de mundo onde a burguesia se torna hegemônica. Da mesma forma que essas transformações em níveis de estrutura e superestrutura ocorreram, a educação também passa por transformações, se institucionalizando de maneira mais complexa. Surge o confinamento dos alunos em regime de internato, separação das classes por idade, ciclo serial, formulação de currículos e de manuais didáticos, que até certo ponto, alavancou a produção teórica pedagógica.

A escola, nesse momento, passa a ser campo de interesse da burguesia, que de um lado buscava a rejeição da escola medieval de domínio religioso, que atrapalhava as necessidades da burguesia. Por outro lado, havia o interesse em educar as crianças na intenção de “protegê-las” dos problemas mundanos e na obtenção de uma educação que seria para a vida moderna com perspectivas de ascensão social e manutenção dos ideais burgueses. Lembremos que a reforma religiosa do século XVI, provocou rupturas na hegemonia católica causando um amplo conflito entre protestantes e católicos na busca pela manutenção ou obtenção de hegemonia em relação ao campo educacional. Com isso, surgem novos métodos e sistematizações em relação ao conhecimento produzido e como deveriam ser transmitidos, realçando o início de uma educação técnico-científica que buscava o alinhamento às novas atividades e demandas do modo de produção capitalista (MANACORDA, 2000); (PONCE, 2005).

Essas transformações passam a fomentar o interesse pela investigação, pela razão, pela vida dos negócios. Buscava-se um maior cuidado na assimilação dos ensinamentos, ao contrário das tradições do ensino medieval. Ponce classifica quatro teorias pedagógicas entre o século XVI e XVIII que seriam: “a que expressa os interesses na nobreza cortesã, a que serve a igreja feudal, a que refletem os anelos da burguesia protestante e a que traduz as tímidas afirmações da burguesia não religiosa” (PONCE, 2005, p.118). Esse é um período de transição do modo de produção, onde as relações de trabalho modificam-se de uma sociedade agrária para uma sociedade cidadina e industrial. Portanto, o jogo de contradições propostas

acerca da educação firma a necessidade de hegemonia da burguesia propondo uma maior acumulação de riquezas através do domínio cada vez maior sobre a natureza.

Nesse contexto de transformações, a ciência e a filosofia passam a refletir sobre modificações na estrutura social. Bacon, Pascal, Descartes entre outros, propõe mudanças epistemológicas. Galileu, Copérnico, Harvey com suas descobertas revolucionam a compreensão de mundo até então, mas mesmo assim não havia uma ruptura drástica em relação ao que a escola ensinava mesmo nas escolas burguesas, que ainda se baseava na ciência dos antigos (PONCE, 2005).

A partir do século XIX são formados os sistemas nacionais de ensino, colocando que a educação seria um direito de todos e dever do Estado. Era necessário romper com ignorância e transformar os indivíduos em cidadãos livres e esclarecidos. Converter o súdito em cidadão que domine a arte e a retórica e transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade, seria uma das premissas básicas da educação, pois era necessário realizar a preparação intelectual e moral do indivíduo para assumir seu lugar na sociedade, ofertando o mesmo caminho para “todos”, privilegiando assim, as camadas mais favorecidas, no caso evidente, a burguesia (SAVIANI, 2002, p.5-7).

Portanto, a Pedagogia Tradicional tinha numa forma ideal, uma proposição de que a escola deveria formar os indivíduos com base no ensino humanístico de cultura geral, de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno. Os conteúdos eram de caráter enciclopédico, descontextualizados e tinha o objetivo de valorização dos conteúdos, do intelectual, da disciplina e do diretivismo. A educação seria centrada no professor, que deveria ter o domínio dos conteúdos, pois ensinar seria apenas repassar conhecimentos. A capacidade de assimilação da criança era igual a do adulto, porém menos desenvolvida, dessa forma o aluno é educado para atingir pelo próprio esforço sua plena realização pessoal.

O ensino baseado em conteúdos humanísticos era selecionado da cultura universal, separados da experiência dos alunos e da realidade social sendo repassados como verdades absolutas. Havia a valorização de aspectos cognitivos e quantitativos com ênfase na memorização sendo a avaliação dos resultados feita através de interrogatórios orais e escritos, provas, exercícios e trabalhos de casa. A aprendizagem é receptiva e mecânica. Não considera as características próprias de cada idade, nem a realidade em que os alunos estão inseridos. O professor, por sua vez, é o centro do processo, caracterizado como autoritário, que apenas transmite o conhecimento que é alicerçado em regras e disciplina rígida, fazendo com que o aluno seja passivo, submisso, receptivo e sujeito ao castigo.

Em seus primeiros passos a pedagogia tradicional despertou certo entusiasmo, mas progressivamente provocou reações negativas, pois a Pedagogia Tradicional:

[...] além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.” (SAVIANI, 2002, p.6-7)

Em todo caso, mesmo com as duras críticas, a Pedagogia Tradicional manteve vários de seus elementos epistemológicos e metódicos, nas pedagogias que até certo ponto viriam substituí-la, tendo em seus referenciais de forma implícita ou explícita elementos de suas proposições.

É no final do século XIX que surge a Pedagogia Nova, mantendo a ideia de que a escola teria a função de mudança social e inclusão no sistema produtivo, pois a Pedagogia Tradicional não teria resolvido os problemas de equalizar esses problemas e alcançar os objetivos proposto pelo ideal liberal. Havia a necessidade de preparar os indivíduos para uma sociedade dinâmica em constantes mudanças, o que levava a uma guinada do processo pedagógico. Seria necessário aprender a aprender, indo além de simplesmente absorver conteúdos pré-determinados, ou seja, não se pensa mais no produto, mas sim no processo e nos métodos de alcançar o produto. Esse movimento que seria denominado de escolanovismo ou Escola Nova amplia a necessidade do individualismo o que altera as relações de ensino aprendizagem, assim como seu caráter social e ideológico.

Para Saviani, o escolanovismo provocou um deslocamento teórico em relação à Pedagogia Tradicional, invertendo-se as relações pedagógicas:

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2002, p.9)

Trata-se de uma pedagogia que o mais importante não seria o aprender, mas sim, o aprender a aprender.

A escola deveria adequar-se as necessidades individuais ao meio social. Formar indivíduos que se adaptem às necessidades do mundo do trabalho capitalista com uma ênfase

na formação de atitudes e fortalecimento do individualismo. Os conteúdos seriam estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas. Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos: Aprender a aprender, pelo meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas, ou seja, aprender fazendo.

O método baseado na facilitação da aprendizagem e na motivação e se dá mais ênfase no processo que no produto. Parte-se do concreto para o abstrato estimulando as pesquisas e experiências do cotidiano. O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança que é o sujeito da educação. Educação passa a ser centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito, sem cercear a liberdade do aluno. O professor torna-se apenas um facilitador da aprendizagem e que é baseada na motivação e na estimulação de problemas. Aprender então seria modificar as percepções da realidade, pois mais importante que avaliar conhecimentos intelectuais é avaliar atitudes e habilidades.

Uma das principais características da Escola Nova é a ampla influência do pragmatismo, que nega a pretensão de sistemas fechados e verdades absolutas, pois deixam de ser respostas definitivas aos problemas humanos, para se tornar simples instrumentos, onde a verdade não é rigidamente estabelecida de uma só vez, mas sim em constante mudança, sempre de refazendo. Portanto, o pragmatismo passa a reduzir o conhecimento lógico em conhecimento útil. John Dewey se tornaria o maior teórico do pragmatismo na educação e grande nome da Escola Nova. O conhecimento é uma atividade dirigida e não tem um fim em si mesmo, mas esta voltada para a experiência, onde as ideais só se tornam verdadeiras a partir da ação (DEWEY, 1979). Ao ressaltar a ação como necessária no meio educacional, o pragmatismo se opõe ao intelectualismo e promove uma guinada para as atividades manuais e físicas com o objetivo de incrementar o aprendizado prático voltado para ações efetivas. Fica claro o sentido de formação prática, para atender o sistema produtivo, onde o conhecimento se torne ação prática para atender as necessidades e transformações dos meios de produção e enquadramento ideológico do Estado liberal.

De forma efetiva, a Escola Nova só concretizou suas ideias em escolas experimentais, que atendia uma pequena parcela da sociedade, prioritariamente da classe burguesa. Sua maior influencia, foi à ampla difusão de seus pressupostos na formação de educadores, que por sua vez adentraram as escolas oficiais. Saviani afirma que a adoção das ideias escolanovista trouxe consequências negativas, pois acabou “provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”, levando assim a piorar “o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 2002, p.10). A Escola

Nova, contudo, colaborou para recomposição e aprimoramento da classe dominante que por sua vez aumentou seu nível de ensino, levando a máxima de que “é melhor uma escola boa para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2002, p.11).

Com a necessidade de uma nova reestruturação do próprio sistema produtivo capitalista, com suas crises de produção e reafirmando sua ideologia liberal, o escolanovismo se rearticula em novas demandas, tornando-se cada vez mais pragmático e instrumental, surgindo uma nova pedagogia: a Pedagogia Tecnicista.

As novas demandas e necessidades de adequar o trabalhador às novas tecnologias de produção, onde o produto do trabalho estaria extremamente relacionado a determinadas habilidades e competências exigidas pelo capital é a premissa básica da pedagogia tecnicista. Desta forma, buscou-se fazer da educação um modo cada vez mais efetivo na racionalização e na menor interferência possível dos aspectos subjetivos, que até então colocava em risco a eficiência do setor produtivo. Para Saviani, o processo principal dessa pedagogia passa a ser: “a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2002, p.13).

Teria o objetivo de modelar o comportamento humano através de técnicas específicas, que culminassem e atendessem às exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, preparar mão-de-obra qualificada para o mercado. Passando a ser uma formação ordenada numa sequência lógica e psicológica, formação essa, objetiva, que proporcione adequada adaptação do indivíduo ao trabalho. Aprimorando os procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações onde o professor transmite e o aluno vai fixá-las. Buscando adequar ao modelo taylorista, onde os especialistas pensam e planejam e o professor executa, o modelo de aprendizagem é baseado no desempenho e no treinamento. As provas devem atender aos critérios restritos da avaliação objetiva que requer respostas prontas, como as questões de múltiplas escolhas. Durante várias décadas, a Pedagogia Tecnicista se tornou hegemônica principalmente na América Latina e em países periféricos. No Brasil teve seu grande ápice durante o período da ditadura civil-militar, onde o tecnicismo era à base das políticas e programas educacionais. A Pedagogia Tecnicista acabou por fragmentar ainda mais o fazer pedagógico, ao colocar a escola como um aparato de funcionamento fabril, ignorando as complexas relações da escola com a sociedade, onde acabou por elevar o nível do caos no campo educativo (SAVIANI, 2002, p.15).

Numa síntese, as premissas dessas pedagogias liberais era que, na pedagogia tradicional o ponto principal é aprender, na pedagogia escolanovista é aprender a aprender e na pedagogia tecnicista é aprender a fazer. Todas elas não buscam a emancipação dos indivíduos, mas sim a sua integração ao modo de produção capitalista e, engendrando a ideologia dominante para a manutenção do próprio sistema, em sua essência explora e marginaliza os indivíduos, que por sua vez continuam a margem de uma educação que eleve o nível de conhecimento e conduza a transformações concretas da sociedade.

Assim, como a Teoria do Capital Humano passou por releituras e reestabeleceu novas roupagens, as pedagogias liberais também tiveram que propor “novas”, epistemologias, partindo de um referencial já estabelecido por essas mesmas pedagogias, mesclando conceitos e referências para atender mais uma vez as exigências do modo de produção e suas novas demandas. Tanto o capital quanto o sistema educacional passam por nova reestruturação. Gentili (1995) diz que a reestruturação educacional apresenta elementos originais e repetitivos, que não há nada de novo nessas concepções. São as mesmas velhas concepções tecnicistas e pragmáticas de outrora, veiculadas e reproduzidas pelo Banco Mundial, pela UNESCO e pela OIT. Apple (2000) denomina esse processo de “modernização conservadora”. Nas práticas pedagógicas esses conceitos são reproduzidos como “saberes e competências”, “habilidades”, “multiculturalismo”, “flexibilidade”, entre outros termos utilizados.

Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo.

As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dado especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais (SAVIANI, 2002).

Assim, surge o que chamamos de pedagogias liberais pós-modernas. Que seria a junção de elementos epistemológicos das pedagogias escolanovista e tecnicista, juntamente com a releitura dos preceitos liberais e todo aparato conceitual depositado na chamada sociedade pós-moderna.

As pedagogias liberais pós-modernas tem como tronco a pedagogia das competências que se desdobra no cognitivismo, no construtivismo, no sócioconstrutivismo. Essas pedagogias assumem várias denominações como pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos, pedagogia da qualidade total, pedagogia multiculturalista, etc. São exemplos evidentes dos (des)caminhos estabelecidos nessa reestruturação conceitual e pragmática da educação no Brasil (DUARTE, 2010). Esse grande leque de conceitos e

rearranjos permeiam de forma sucinta as relações entre educação e trabalho no que diz respeito à função social que a educação exerce ou deveria exercer.

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Postula a possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade. Outro aspecto é a negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos, por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. Dessa negação da totalidade decorre um dos princípios centrais das pedagogias liberais pós-modernas: o relativismo. Sendo o relativismo epistemológico: o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito. É impossível a universalidade e a objetividade do conhecimento. Não existe verdade. Relativismo cultural: O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura (DUARTE, 2010). A negação da luta de classes seria outro fator fundamental nessas pedagogias, pois ao assumirem os postulados da pós-modernidade, afirmam não haver luta entre classes, pois o capitalismo triunfou, acarretando no suposto “fim da história”, onde devemos nos inserir na nova ordem ideológica e de produção do capital.

Outro fator essencial dessas pedagogias liberais pós-modernas é a formação de capital humano dentro de suas novas faces e roupagens, assumindo um papel importante no projeto da pós-modernidade e seus aparatos ideológicos. Assim veremos a seguir as características dessas pedagogias liberais pós-modernas, e quais as relações explícitas ou implícitas com a Teoria do Capital Humano.

As exigências da ordem pós-moderna, buscou mudar o sentido da formação profissional, da educação básica e da formação de professores. Com o advento de novas tecnologias no processo produtivo do capital, o modelo de trabalho também foi alterado, passando ao modelo chamado de toytismo, onde se implantam novos métodos e modelos de gestão, onde a “qualidade total”, “*just in time*”, “*lean production*”, flexibilização e desregulamentação passam a ser os conceitos chaves do modo de produção e da formação de

mão-de-obra. O sentido de “qualificação” passa a significar formação de “competências” e “habilidades”.

Em 1989, a Mesa Redonda Europeia dos Industriais apresentou um relatório com as necessidades de associar a educação às necessidades da indústria que deveria, a partir daí, concentrar sua atenção na definição do conteúdo de ensino, suas estruturas e seu funcionamento. Essas exigências do empresariado indica que a escola deve ser flexível, que a formação deve ser polivalente e a escola deve ser desregulamentada, isso porque os sistemas de ensino precisam de uma renovação acelerada para atender aos interesses do mercado (MAUÉS, 1995, p. 14). O objetivo da educação seria formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. As competências seria um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, que habilitam o indivíduo a consulta, discussão e decisão de tudo o que pertence a um ofício, sendo esses conhecimentos fundamentados e acompanhados de qualidades e capacidades que possam executar determinadas decisões (TANGUY & ROPÉ, 1997). Na educação a formação por competências é uma formulação organizada pela junção do ideário liberal da escola nova com o tecnicismo.

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos (PERRENOUD, 2000, p.3).

Essa noção de formação advindo do meio empresarial se tornou também uma diretriz hegemônica no seio das pedagogias que estruturam o ensino e formação, tanto profissional como da formação escolar básica. A escola passa a ter a missão de formar indivíduos flexíveis, polivalentes que possam atender as demandas do sistema produtivo, além de formar uma grande exercito reserva de mão-de-obra. E com o esgotamento do modelo fordista, e o advento do toyotismo, fez com que a educação fosse vista como uma via fundamental para se concretizar o “novo” projeto politico-econômico-social.

Uma das primeiras premissas da pedagogia das competências é o deslocamento dos conteúdos a serem transmitidos, colocando o aluno como centro, apresentando uma mudança na relação ensino-aprendizagem, onde o objetivo principal é o que o aluno seja capaz de fazer ao final e não quais conteúdos que ele devera assimilar, assim invertendo a aprendizagem dos conteúdos, disciplinas em competências, habilidades e atitudes ao fim do ciclo escolar. Assim a competência é entendida como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999a,

p.7). O objetivo seria “fazer aprender antes do que ensinar”, reforçando os pressupostos do “aprender a aprender” escolanovista, onde o professor não deve ensinar.

Existe a necessidade de diminuir o peso dos conteúdos e uma avaliação voltada para a certificação das competências e habilidades assimiladas pelo aluno. Para Perrenoud (1999a) a pedagogia das competências não se pode considerar a relação pragmática com o saber como uma relação menor, aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizado como características inerentes à lógica da ação, desistir do domínio da organização dos conhecimentos da mente do aluno, ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação, ou seja, aprender a fazer fazendo.

A pedagogia das competências difunde a noção de que a escola seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego, ou seja, a formação de competências cria o *status* de empregabilidade. Assim, a escola passa “a adentrar o mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido pratico aos saberes escolar” (RAMOS, 2006, p.222). Seria uma forma de atender a manter as inovações na produção assim como seu pleno funcionamento, com uma a formação de mão-de-obra competente e criando um exército de reserva de trabalhadores “competentes”.

É importante salientar que, conceitos como de empregabilidade e empreendedorismo estão intrinsicamente inseridos na noção de competências, onde o trabalhador deve deter um conjunto de conhecimentos para que possa adentrar ao mercado de trabalho e que possa também mantê-lo, adaptando-se as necessidades do mercado. A lógica mercadológica e empresarial, propõe que os indivíduos devem arcar com seus próprios empreendimentos e criar novas possibilidades para se manterem empregados ou que possam adentrar o mundo do trabalho. Desta forma, a pedagogia das competências formata uma ideia de educação que contemple essa demanda, onde a educação visando o empreendedorismo não só se adequa à atual legislação em vigor no Brasil – no intuito de contribuir para a construção de habilidades e competências para o mercado de trabalho – mas também aborda de forma inquestionável um dos grandes pilares do conhecimento sintetizados pelo Relatório Jaques Delors⁸, o de “aprender a fazer”. Na hipótese de buscarmos alunos de fato mais criativos e empreendedores, devemos pensar sobre os moldes de uma educação inovadora, capaz de formar profissionais ativos e aptos a propor soluções criativas para sua própria empregabilidade.

⁸ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado pelo então presidente da UNESCO, Jacques Delors com o título Educação: Um tesouro a descobrir. O Relatório Jaques Delors que foi o documento diretor das políticas educacionais para a formação de professores.

Ficam evidentes as relações entre a pedagogia das competências e a necessidade de formação de capital humano em suas novas roupagens e conceitos, nas quais a teoria se dilui. A noção de competências adequa o papel da escola com as demandas ideológicas da pós-modernidade, que se materializam na prática escolar e nas políticas educacionais, onde a escola torna-se uma instituição que tem a função de mediar a formação de identidades flexíveis e autônomas, que se adequem ao projeto político-econômico do sistema capitalista, em que os indivíduos devem adaptar-se as constantes mudanças e crises da sociedade contemporânea.

Outra face inserida na pedagogia das competências, assim como os métodos empresariais, são o que se vinculou a chamar de “pedagogia de projetos”, que é oriunda do método de projetos escolanovista. Existem algumas divergências em relação a sua conceituação e não é nosso objetivo aqui um maior debate sobre o tema, mas é importante ressaltar sua vinculação direta com a pedagogia das competências.

Para a “pedagogia de projetos”, os projetos são elementos básicos para as atividades no mundo do trabalho, seja ele no plano individual ou empresarial. Em síntese essa pedagogia propõe romper com os aspectos que separam os conhecimentos da escola com o conhecimento do cotidiano, propõe o fim da divisão dos conteúdos em disciplinas e do ciclo serial e períodos letivos predeterminados, o fim de horários fixos e avaliações bimestrais e acabar com a centralidade do professor nas atividades de educativas (HERNÁNDEZ, 1998).

A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal, fazendo com que o indivíduo aprenda o valor do que esta aprendendo e como isso deve ser utilizado por ele em forma de competências para adentrar ao mundo do trabalho, desenvolvendo o “saber fazer”, ou seja, resolver problemas e assimilar os instrumentos necessários para a flexibilidade e criatividade para o sistema produtivo absorver sua mão-de-obra.

Portanto, a “pedagogia de projetos” explicita a necessidade de formação de capital humano para atender o meio empresarial, assim como, criar o *status* de empregabilidade e inserção social através da formação de competências necessárias para o meio produtivo. Assim como a “pedagogia de projetos” insere-se nas proposições da pedagogia das competências, ela também esta alicerçada no cognitivismo e sócioconstrutivismo, que se materializam em outra pedagogia liberal pós-moderna: a pedagogia do construtivismo.

A pedagogia construtivista ou “neoconstrutivista” assim caracterizada por Saviani (2007), esta no bojo do que o autor denomina de Pedagogias neoprodutivistas:

neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Por uma questão didática, caracterizaremos apenas enquanto pedagogia construtivista. Enquanto teoria, o construtivismo está ligado às concepções da Escola Nova, onde a “ênfase passa a ser a criança e o respeito à sua individualidade”, enquanto professor e conteúdos passam para um segundo plano, pois o conhecimento deve ser guiado pelos interesses individuais e necessidades do aluno (FACCI, 2004). Deixa os aspectos políticos e aumenta a importância das relações técnico-pedagógicas, destacando a não importância do aprendizado, mas sim o “aprender a aprender” (SAVIANI, 2002).

A concepção construtivista segundo (FACCI, 2004, p.87) se desdobra em uma gama de abordagens, não havendo uma epistemologia unificada. Inicialmente as ideias construtivistas tiveram uma grande divulgação e gerou amplos debates a partir da teoria piagetiana, que no Brasil teve suas ideias difundidas pelo construtivismo e teóricos como Emília Ferreiro⁹. A ideia difundida por Piaget reforça os princípios das pedagogias até agora abordada nesse estudo, onde afirma que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1978, p.225).

De um modo mais abrangente a pedagogia construtivista propõe que:

[...] o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao estudante, como um prato feito, e utiliza de modo inovador técnicas tradicionais como, por exemplo, a memorização. Daí o termo "construtivismo", pelo qual se procura indicar que uma pessoa aprende melhor quando toma parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire. O construtivismo enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim na rota da aprendizagem. O construtivismo condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático

⁹ Psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Emília desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Teve grande influência sobre a educação brasileira nos últimos 20 anos. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As obras de Emília – *Psicogênese da Língua Escrita* é a mais importante – não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Emília Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno”. (Revista Nova Escola, Março de 1995)

Aprender o conteúdo não seria um fim, mas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos:

Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente. (PIAGET, 1978, p.166)

Essa defesa do aprender a aprender está de acordo com o aprender fazendo de Dewey e das concepções funcionalistas da educação, baseando-se no subjetivismo-relativismo em relação ao conhecimento, onde a própria construção desse conhecimento seria através da adaptação ao meio material e social, resultando num conhecimento que não resulta na compreensão da realidade, mas sim em concepções subjetivas em que o individuo expõe através de sua experiência pessoal.

O construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico que é “fortemente diluído no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação” (ROSSLER, 2005, p.7).

Assim, o construtivismo pode ser definido como uma vertente teórica, “que apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques, possuem como núcleo referencial a epistemologia genética, não qual são reunidas algumas características da concepção construtivista na educação” (ROSSLER, 2005, p.7). As bases epistemológicas do construtivismo estão na teoria de Piaget, mas não cabe a esse trabalho uma maior análise a respeito dessas ideias iniciais do construtivismo piagetiano, mas sim os desdobramentos que sustentam e dão um grande folego ao construtivismo a partir dos anos de 1990 e que alicerçam as políticas educacionais no Brasil, onde se destaca os estudos de Coll & Sole, (1996a); Coll & Miras, (1996b); Coll (1994) e Weisz (2009); sobre a interação professor-aluno ou a interação entre alunos (entre outros temas) e os de: Ferreiro & Teberosky (1986); Fosnot (1998); Glasersfeld (1998); Macedo (1993); Nóvoa (1995) e Hernandez (1998).

Esses estudos foram feitos em termos de aplicação concreta na área pedagógica e em composição com as relações da educação na sociedade pós-moderna, sendo elas identificadas em documentos e políticas educacionais, nas quais veremos mais adiante.

Ao realocarem as ideais iniciais do construtivismo, os teóricos contemporâneos buscam compor “novas” proposições acerca da educação e sua finalidade, constituindo uma importante ferramenta ao ideário liberal pós-moderno, englobando ainda mais as ferramentas educacionais a serviço do capital. Potencializar o aprendizado do aluno através de métodos psicológicos e genéticos se tornam necessários para o enquadramento das demandas, para atender a formação necessária de capital humano desejado pelo capital.

Para Coll o construtivismo “situa a atividade mental construtiva do aluno na base de desenvolvimento pessoal que a educação escolar trata de promover” (COLL, 1994, p.136). Assim, o aluno poderia construir modificar e coordenar os seus esquemas de significados que potencializam sua assimilação do mundo material e social, aumentando assim seu desenvolvimento pessoal. O autor ressalta três aspectos necessários para potencializar o crescimento da aprendizagem: aprendizagem significativa, memorização compreensiva e funcionalidade do aprendido.

Para isso ocorrer, seria necessária uma intervenção pedagógica criando as condições necessárias para que o aluno desenvolva seus esquemas do conhecimento. Assim, o construtivismo deve “contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias que o aluno ‘aprenda a aprender’” (COLL, 1994, p.137). Facci (2004, p.88) ao analisar os estudos de Coll, nos destaca o que seria as bases do construtivismo para o autor:

- a) Teoria genética do desenvolvimento intelectual- competência cognitiva e capacidade de aprendizagem, atividade mental construtiva e a equilibrção dos esquemas e das estruturas;
- b) Teorias do processamento humano da informação- aprendizagem e organização do conhecimento da memória, esquemas de conhecimento;
- c) Teoria da assimilação- o conceito de aprendizagem significativa e as condições para uma aprendizagem significativa;
- d) Os componentes afetivos – relacionais e psicossociais do desenvolvimento e da aprendizagem;
- e) A teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem- a zona de desenvolvimento próximo e os mecanismos de influência educativa;

Podemos observar uma grande clivagem de teorias, que muitas vezes podem levar a um grande relativismo (DUARTE, 2005), mas que nos mostra como essas proposições teóricas se relacionam com as necessidades e demandas do capital, em enquadrar os

indivíduos em todos os aspectos, o que realça a necessidade de uma formação onde o conhecimento (psicogenética) é baseado na teoria do conhecimento, voltado a analisar o processo cognitivo (de que forma o homem aprende) e deve aprender para adentrar ao mundo do trabalho.

Duarte (2001) identifica o posicionamento construtivista em algumas proposições valorativas: a) “a aprendizagem que o individuo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências é tida como mais desejável”; b) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas; c) “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”; d) “que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”; (DUARTE, 2001, p. 34-35, p. 40).

Fica evidente que o conhecimento é necessário apenas por sua utilidade e com conotações pragmáticas do conhecimento, não havendo necessidade de um conhecimento objetivo, que proponha totalidade, que seja universal e busque a emancipação humana. Ao contrário, advoga pela experiência individual subjetiva, onde o enquadramento aos moldes sociais vigentes, ou seja, a adaptação ao sistema capitalista.

Entendemos que o construtivismo está a serviço dos postulados pós-modernos e da pedagogia das competências que se interliga para a formação de capital humano e de manutenção ideológica e política da sociedade contemporânea.

Essa mesma perspectiva é adotada pela chamada pedagogia do professor reflexivo, que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias da pedagogia das competências, pedagogia construtivista e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Esse conceito reflexivo surge em reação ao tecnicismo e ao racionalismo técnico difundido pelo modelo taylorista-fordista, que assim como as outras epistemologias pedagógicas buscou enquadrar-se nas novas demandas do capital em sua organização do trabalho a partir dos moldes toyotistas de flexibilização e da ideologia pós-moderna. O termo “professor reflexivo tem gerado muita confusão”, sendo de difícil delimitação, mas segundo Facci (2004) podemos formular três abordagens sobre o tema: a narrativa, a crítica e a cognitivista (FACCI, 2004, p.43).

A abordagem narrativa é caracterizada pelo “dar razão aos Professores”, buscando a valorização dos conhecimentos práticos e reflexivos dos professores, tendo Donald Schön¹⁰ como seu principal teórico. Na concepção crítica e cognitivista são ressaltadas as decisões tomadas pelos professores no campo sócio-político, onde sempre é relacionada a diversidade cultural e as relações inerentes ao papel do conhecimento no ensino (FACCI, 2004). A pedagogia reflexiva como uma proposta para a formação profissional em geral está associada à ideia de educação permanente, formação continuada ou educação ao longo da vida, onde o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010). Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores, senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno do aprender a aprender e do aprender fazendo.

Portanto, temos também um retorno as ideais de Dewey, que formulou o que seria o pensamento reflexivo, onde: a) acontece com o surgimento de problemas que exigem uma solução; b) da formulação do problema de forma objetiva; c) propor sugestões, hipóteses e ideias que tragam soluções com base nas habilidades intelectuais que o indivíduo já possui e que possa confrontar as concepções que já tem com o objetivo de explicar o que esta acontecendo e formule possíveis soluções para os problemas postos; c) a elaboração racional de uma ideia que resultara em encontrar uma explicação que venha a dar uma solução para a dificuldade apresentada; (DEWEY *apud* FACCI, 2004, p.45-46).

Influenciado por Dewey, Donald Schön sistematizou as principais características do professor reflexivo, que é denominada de praxiologia para a reflexão. Nela encontramos quatro noções básicas, que são: **o conhecimento-na-ação**, que é caracterizado pelo conhecimento que os profissionais demonstram na ação, o conhecimento técnico, ou seja, o saber fazer e saber resolver problemas. É a valorização do conhecimento técnico, ou em

¹⁰ Donald Schön foi um pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação. Foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) de 1968 até sua morte em 1997. Schön centrou seu trabalho como pesquisador e consultor nos temas sobre aprendizagem organizacional e na eficácia profissional. Foi presidente da Organização para Inovação Social e Técnica (OSTI), tendo participado de sua fundação. Realizou trabalhos e consultorias tanto em agências do governo, quanto em setores da indústria privada. Escreveu a obra: Educando o Profissional Reflexivo. Suas teorias articuladas à teoria do capital humano chegaram ao Brasil entranhadas no construtivismo e nas pedagogias das competências.

outras palavras as competências já adquiridas pelo indivíduo. **A reflexão-na-ação**, que ocorre durante a ação, ou seja, o pensamento no fazer fazendo. **A reflexão-sobre-a-ação**, memorização da ação para possível análise e reconstrução da ação. É a **reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação**, elemento que faz com o indivíduo desenvolva e aumente suas habilidades de ação e construa sua própria forma do conhecer e do conhecimento (SCHÖN, 2000; SCHÖN, 1995). As proposições de Schön e da “pedagogia do professor reflexivo”, vão de encontro às noções das pedagogias liberais pós-modernas, ressaltando conceitos e bases epistemológicas que também alicerçam essas pedagogias. O pragmatismo exposto através da necessidade de “ação” em suas práticas também ratifica a formação de competências e habilidades necessárias à formação de capital humano pelo sistema produtivo capitalista.

Outra face das pedagogias liberais pós-modernas é a pedagogia neotecnicista. Segundo Saviani (2007), o neotecnicismo surge, ou se reinventa através da necessidade de atender aos interesses de formação de mão-de-obra que relaciona escola à empresa capitalista. Essa pedagogia está vinculada a pedagogia das competências e de suas variações como a pedagogia da qualidade total, que transformam a educação em uma extensão do mundo empresarial, “onde a educação seria uma mera mercadoria, com o objetivo de elevar a eficiência e maximizar a produtividade preconizada pelo toyotismo, presente na nova organização do trabalho” (SOUZA, 2014a, p.251).

Seguramente é a pedagogia neotecnicista que mais explicita as relações entre a educação e a formação de capital humano na sociedade “pós-moderna”, onde a proposição de diminuir os custos com a educação e dividir os investimentos junto com o capital privado, colocam as reponsabilidades da formação escolar no âmbito individual, onde os indivíduos devem arcar com os custos de sua formação. Há uma reformulação no processo, onde o tecnicismo estruturado pela ideia de uniformização e rígido controle do processo de produção, relacionado ao sistema taylorista-fordista, dá uma guinada ao sistema toyotista, onde a flexibilização do sistema passa a ser a ordem do dia. Portanto, o neotecnicismo passa a dar ênfase nos resultados e não no processo, sendo necessárias também novas formas de avaliação que possam vincular os resultados dos investimentos e financiamentos na educação, assim como já havia formulado Schultz e seus trabalhos acerca do capital humano e o investimento em educação.

Devemos lembrar que a proposição do neotecnicismo está vinculada a ideia de formação de competências e habilidades calcada na pedagogia das competências e seus referenciais epistemológicos e ideológicos. Ao contemplar essas concepções e postulados, ela expressa a essência da formação de capital humano em suas novas roupagens.

Por fim, existem outras formulações teóricas que se relacionam e abastecem esses postulados valendo ressaltar a “pedagogia do multiculturalismo”. O multiculturalismo é uma concepção baseada num movimento teórico que se iniciou nos Estados Unidos em meados do século XX, como forma de enfrentar as contradições decorrentes dos conflitos de bases econômicas, políticas e etnoculturais que possam abalar a ordem hegemônica. Essa ideologia foi disseminada como abordagem curricular contra todo preconceito e discriminação na escola. Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. Tudo se limita à cultura. Os processos históricos, econômicos e sociais são abandonados (SOUZA, 2014a).

Souza (2014a) conceitua o multiculturalismo nas categorias das pedagogias pós-modernas, por postular o ideário burguês de educação que propaga as noções de diferença, especificidade, que segundo a autora são comuns nos discursos dos organismos multilaterais (SOUZA, 2014a, p. 257). Há a evidencia de dar um caráter humanizador das concepções de globalização e adaptação da cultura ao sistema produtivista do capital. Esses pressupostos vão ao encontro do discurso de inclusão dos excluídos na sociedade contemporânea onde:

Se prevé que la educación ayude a forjar la unidad nacional y la cohesión social al difundir costumbres sociales, ideologías e idiomas comunes, que mejore la distribución de ingresos, que aumente el ahorro y un consumo más racional, que mejore la condición de la mujer y **fomente la adaptación de los cambios tecnológicos** (BANCO MUNDIAL, 1990, p.2. grifo nosso).

Portanto, adaptar os indivíduos ao capital para conter as desigualdades da sociedade e manter a dominação ideológica, são uma das premissas básicas da educação multiculturalista, além de referendar as ideias que estruturam o postulado pós-moderno, nas concepções de pluralismo e de diversidade cultural.

Essa é a premissa do Banco Mundial em conter os conflitos sociais e ao mesmo diminuir os gastos públicos incluindo os “diferentes” no mercado de trabalho. Duarte (2010) diz que o multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Tróia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo, impregnando os currículos oficiais e fomentando as pedagogias liberais pós-modernas. Assim como outras pedagogias ditas progressistas que na atualidade tem criado um amplo debate acerca de suas formulações e objetivos e quem ela realmente serve.

3. AS PEDAGOGIAS LIBERAIS PÓS-MODERNAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O aspecto fundamental das relações instituídas pelas teorias pós-modernas no campo educacional diz respeito à formação de professores, onde o panorama corresponde à desvalorização do trabalho docente, do conhecimento científico teórico e acadêmico, onde o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos da humanidade ao longo da história humana, para ser apenas um organizador de atividades que se correlaciona com o conhecimento prévio do aluno em seu cotidiano. Cotidiano esse, de reprodução ideológica dos meios capitalistas, através da televisão, do empreendedorismo, do discurso de empregabilidade, da necessidade de qualificação para o trabalho, de inclusão tecnológica, tudo muito distante de uma visão que busque o conhecimento concreto e de transformação social de fato. Nas últimas décadas os professores convivem com os programas e projetos de formação continuada de professores que a partir de políticas educacionais são introduzidas nas escolas. As pedagogias hegemônicas nesse processo de formação são apresentadas como “modernas”, “novas” e “progressistas” capazes de elevar a qualidade do ensino e contribuir para a “inclusão social” das classes populares. Entretanto, a maioria dos professores não compreende a natureza dessas políticas de formação de professores, seus fundamentos e seus objetivos. Partimos da hipótese que os programas são formulados a partir das epistemologias das pedagogias liberais pós-modernas, que por sua vez trazem consigo as reformulações conceituais da Teoria do Capital Humano. Dessa forma buscaremos a seguir caracterizar os seguintes programas de formação de professores: GESTAR, PROFA, PROLETRAMENTO, PNAIC, PNEM e PROINFO.

3.1 Os Programas de formação de professores

Nas últimas décadas o professor passou e passa por um esvaziamento de sua profissão, pois ao contrário de uma valorização do professor que pressupõe o ato de ensinar como um processo de transmissão de conhecimentos concretos que leve em conta a totalidade da produção humana enquanto indivíduos históricos, ou como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p.21), a profissão professor, assim como outros labores da sociedade contemporânea, passa por uma reestruturação. Reestruturação essa que atenda e corrobore com as novas demandas do capital, onde a

educação e seu sistema formativo se adequem às expectativas dos postulados pós-modernos e liberais, nas quais já discorremos anteriormente.

Com uma concepção de mundo liberal pós-moderna, a concepção de mundo atual, gera consequências substanciais no contexto educacional e, por sua vez, na profissão de professor. Com o discurso de “qualidade total”, “avanço tecnológico”, “competências e habilidades”, “empregabilidade”, “eficiência”, entre muitas outras proposições conceituais, são os postulados que orientam as mudanças que levam ao sucateamento, desregulamentação e desqualificação da escola. Desta forma, as políticas educacionais servem de forma estratégica às necessidades do capital em tempos de “globalização”, “flexibilização” e adequar-se ao sistema tecnológico. Antunes (2001) diz que:

[..] a educação e a formação são evocadas como soluções fundamentais para, por um lado, preparar uma mão-de-obra qualificada que atenda às exigências da competitividade econômica e às mutações do sistema ocupacional e, por outro, para preparar indivíduos que, a partir de uma escolaridade básica bem-sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social (ANTUNES, 2001, p.91).

O mercado de trabalho passa a exigir que o professor também se adapte às novas formas de trabalho exigidas pelo capital, significando a necessidade de uma formação que tenha uma qualificação voltada à formação de competências e de características psicológicas que garantam a permanência no emprego (FACCI, 2004, p.13).

Com as reformas educacionais dos anos de 1990, as políticas educacionais no Brasil, acataram as exigências das organizações internacionais a serviço do capital, a partir das reformas das leis, parâmetros e diretrizes, o governo federal passa a oferecer cursos de formação continuada para professores:

QUADRO 2 – Programas de Governo voltados à alfabetização no Brasil

ANO	PROGRAMA	ESFERA
1999	PCN em Ação – Alfabetização	Governo Federal
2000	GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar	Governo Federal
2001	PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	Governo Federal
2003	PRALER - Programa de Apoio à Leitura e a escrita	Governo Federal
2005	PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem	Governo Federal
2012	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Governo Federal
2013	PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	MEC, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades.

(VIÉDES & BRITO, 2015, p.5)

Contamos ainda com PROINFO, que conforme informações disponíveis no site do Ministério da Educação foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, com o nome de Programa Nacional de Informática na Educação. Em 2007, por meio do decreto nº 6300/2007, passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Esse Programa também está no contexto de formação de professores ao propor uma formação em que o professor domine os elementos necessários para manusear as novas tecnologias e se enquadre nas novas necessidades do setor produtivo.

Portanto, faremos uma síntese dos principais programas de formação continuada de professores, observando quais suas principais proposições e como se desvela nas políticas educacionais considerando e explicitando suas bases epistemológicas e suas relações com a reestruturação produtiva do capital. Caracterizaremos os programas: GESTAR, PROFA, PROLETRAMENTO, PNAIC, PNEM E PROINFO.

3.2 GESTAR

O GESTAR É financiado com recursos do FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola). O Fundescola 1 (School Improvement Project Fundescola 1), foi criado em 1997. O Fundescola foi constituído com recursos de empréstimo contratado pelo Brasil junto ao Banco Mundial para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Ao longo de sua existência foi se ampliando como Fundescola I, Fundescola II e Fundescola III. Este fundo contábil é uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola III implementou o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). O GESTAR é um programa de gestão pedagógica e aprendizagem para a de formação continuada de professores para o ensino fundamenta, tem com o objetivo elevar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e promover a formação dos professores nessas disciplinas. De acordo com o Guia Geral esse programa compreendeu:

- O desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos;
- A ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores⁶ de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos;
- A organização de atividades de auto avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;
- A organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007, p. 10).

O GESTAR foi dividido em duas etapas, sendo a primeira o GESTAR I que era destinado aos professores das series iniciais e oferecido pelo Fundescola em parceria com o Banco Mundial. O GESTAR II iniciou-se em 2004 oferecendo formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (antigas quinta a oitava séries, ou sexto ao nono anos atuais). O Gestar II teve o escopo modificado e a abrangência ampliada em 2008, passando a ser implementado em parceria entre o MEC e as IESs. Os cursistas cumprem 300 horas de formação: 120 horas presenciais, sob coordenação dos tutores, divididas em 80 horas para estudos coletivos e oficinas e 40 horas para a elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico. Às 180 horas não presenciais são organizadas, prevendo 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso ou à socialização dos conhecimentos adquiridos. Os tutores cumprem 300 horas de formação: 96 horas presenciais (40 de formação inicial, 40 de seminário de acompanhamento e 16 de seminário de avaliação do trabalho) e 204 horas à distância com estudos individuais.

O Guia Geral do GESTAR II segue os mesmos parâmetros do GESTAR I:

O desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos; A ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos; A organização de atividades de auto avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional; A organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2007, p. 10).

Em suas orientações gerais publicadas em março de 2013, o GESTAR II é apresentado como um programa de atualização dos saberes e elevação das competências dos professores e de seus alunos. Seus objetivos gerais são: melhoria do ensino aprendizagem nas áreas de matemática e língua portuguesa; contribuir para o aperfeiçoamento do professor e na sua prática pedagógica; permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho com base em habilidades e competências.

No Guia Geral publicado em 2010 nos da uma caracterização do entendimento sobre sua concepção de formação:

[...] a formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços

sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, articulação com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola. (BRASIL, 2010, p, 14).

Mas quais são as concepções pedagógicas postuladas pelo programa? Ou seja, quais as bases epistemológicas que estruturam o programa?

O GESTAR II em sua relação ensino-aprendizagem é baseado na concepção construtivista e tecnicista devido ao caráter técnico na aplicação dos módulos com exercícios prontos pelo professor em sala de aula, como os métodos apostilados dos Grupos Positivo e Objetivo, por exemplo. Para o programa “alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído” (BRASIL, 2010, p.22). Alimenta a visão de que o conhecimento é um processo ativo, onde o aprender a aprender se torna o maior importante.

Para o programa professor e aluno relacionam-se a partir dos vínculos “construídos ao longo do trabalho de “aprender-ensinar”, que são laços afetivos e de compromisso”. Desta forma, o professor baseia suas atividades no conhecimento prévio do aluno, “e este com a sua participação informa o professor sobre o seu nível de interesse, o que orienta os professores na escolha das melhores estratégias de ensino e de avaliação” (GESTAR, 2010). Esse processo professor-aluno é um dos focos centrais do programa, pois o aluno passa a ter centralidade nas relações de ensino-aprendizagem.

Mas então qual é o papel do professor? Para o programa “o professor é um **mediador** que coloca o aluno em contato com o conhecimento construído historicamente e com ele trabalha os conteúdos daquele nível de ensino”. E, continua dizendo que “neste programa, acreditamos que o **professor não é mais o detentor do conhecimento**, aquele que sabe tudo, nem seus alunos são meros receptores do conhecimento”; “**Pensamos que o professor aponta caminhos para que seus alunos descubram e construam de forma interativa os saberes**” (BRASIL, 2010, p.22-23 grifo nosso).

Além de propor o construtivismo enquanto teoria a ser seguida, é evidente o aporte de outras pedagogias como a do professor reflexivo, do multiculturalismo e da pedagogia das

competências. Para o programa é decisivo a formação de competências tanto inicial como continuada, assim entendem as competências a partir de Perrenoud (2000) onde se pode definir competência como a capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais. Para o programa a noção de competências deve ser contextualizada em suas áreas profissionais e especificamente na prática pedagógica do professor. O professor deve refletir sobre os processos escolares e adquirir as competências necessárias para que o aluno possa desenvolver suas relações com o conhecimento e formação de suas próprias competências.

Em suma, o GESTAR II confirma nossas hipóteses que o programa tem seus postulados e referenciais baseados nas pedagogias liberais pós-modernas, assim como ligação explícita com as diretrizes das organizações internacionais, pois o próprio GESTAR surge a partir de parceria do Governo Federal (Fundescola) com o Banco Mundial.

3.3 PROFA e PROLETRAMENTO

O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – é um programa criado em 2001 e se destina a formação de professores que ensinam a ler e escrever. Foi concebido e elaborado por uma equipe pedagógica coordenada pela professora Telma Weisz, professora da Universidade de São Paulo, considerada como uma das mais expressivas divulgadoras do trabalho de Emília Ferreiro no Brasil. O PROFA tem a proposta de superar a retenção escolar, apoiando-se na descrição psicogenética de que o processo de alfabetização é o mesmo, independentemente das diferentes classes sociais e das propostas de ensino do professor, e aponta como diferença as experiências prévias dos alunos com práticas sociais de leitura e escrita (SOUZA, 2014b, p.120)

O programa teve como objetivos:

[...] desenvolver as **competências** profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a **construção de competências** profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos **saberes** do grupo e em metodologias de **resolução de problemas**, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2001a, p. 5 grifo nosso).

Sua concepção epistemológica está relacionada ao construtivismo, a pedagogia das competências e do professor reflexivo, ou seja, é um programa que visa a adaptação dos professores aos novos preceitos de sociedade que o capital exige. Essas proposições estão explícitas em seus guias de formação, assim como nos materiais do curso de formação. Ela está pautada na pedagogia das competências ao expressar que:

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal –, para **responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão.** Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de **identificar e resolver problemas**, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis (BRASIL, 2001a, p.18 grifo nosso).

Ao propor que o professor não se torna competente apenas estudando, fica explícito a fórmula do “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e com a exigência de formar um professor flexível e reflexivo, que possa resolver problemas e atenda as demandas exigidas pelo meio produção e do mercado de trabalho.

Em nossa análise em torno dos guias e materiais ficam evidentes as concepções construtivistas em relação aos conteúdos, relação ensino-aprendizagem, professor-aluno e função social da escola. Em um trecho do guia de formação do PROFA é explícito as ideias construtivistas em relação ao conhecimento que o professor deve obter em sua profissão:

[...] conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes – teóricos e experienciais – que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas; não é apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto (BRASIL, 2001a, p.18).

Da mesma forma que o PROFA, foi criado o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação. Iniciado em 2005 é um programa de formação continuada, direcionado aos professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação, Básica reeditada em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Em seu Guia Geral são traçados os objetivos gerais do programa:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012a, p. 02).

Segundo o portal do MEC, o Pró-Letramento é um curso semipresencial de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita, aprendizagem da matemática. O material, impresso e em vídeo, é de autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática. Ele é distribuído a professores cursistas e tutores, e estes recebem também DVDs que complementam os cursos. Os materiais didáticos do programa teriam o objetivo de oferecer aos professores as bases necessárias ao trabalho docente, e que devem agir diretamente em sua prática. O mesmo material propõe o incentivo a reflexão e o caráter contínuo de construção do conhecimento pelos professores, que a partir das interações a distância que foram introduzidas a em seu andamento possibilitem a eficiência e competências exigidas pelo curso. Ambos os programas tem os Referenciais de Formação de Professores ¹¹ como base teórica e busca o desenvolvimento de competências profissionais, entre as quais a “utilização do conhecimento da economia e da política social na prática educativa; a intervenção com sensibilidade, acolhimento e autoridade; a avaliação e o aprimoramento” (SOUZA, 2014b, p. 120). O Programa faz parte também do “movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino”, que diante do baixo rendimento dos alunos da educação básica (VIÉDES & BRITO, 2015, p.158).

Em relação as suas bases epistemológicas, o PROLETRAMENTO segue as orientações nos programas anteriormente mencionados. Sua concepção é construtivista, ao propor o aprender a aprender e a descentralização do professor enquanto detentor do conhecimento. Tem a noção de competências como eixo central, assim como a prática

¹¹ O documento Referenciais para Formação de Professores, tornado público pela primeira vez em dezembro de 1997 e publicado em 2002 pelo MEC, alega valorizar o magistério, reafirmar a importância de implementação de políticas públicas para a formação dos professores e propor ações e políticas que socializem discussões e propostas que possam elevar o nível de qualidade da educação escolar e efetivar mudanças (uma nova educação escolar, com novas práticas pedagógicas, e um novo papel de professor).

reflexiva e multiculturalista. Da mesma forma que os programas GESTAR e PROFA, o PROLETRAMENTO está de acordo com as diretrizes das organizações internacionais, principalmente nos documentos da UNESCO sobre o analfabetismo e a necessidade de diminuir as taxas em relação ao saber ler e escrever. A lógica do “aprender em serviço”, “aprender fazendo” é evidente, além da precarização do aprendizado a partir da modalidade a distancia, que cada vez mais rebaixa a qualidade dos cursos desses programas.

3.4 PNAIC e PNEM

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, “a formação deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012b, p. 28). Além da Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, outras portarias e documentos foram feitos no intuito de dar legitimidade às ações de formação. A Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012 definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013 definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa. A Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 que dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, alterou as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 10.260, de 12 de julho de 2001. A autorização para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica foi definida pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Completando o aparato legal necessário à implementação do programa, a Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Resolução/CD/FNDE n. o 12, de 8 de maio de 2013 alterou dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 40.

PNAIC é um programa do Ministério da Educação (BRASIL, 2012b, p. 27), que se desenvolve em parceria com as universidades públicas e secretarias de educação do Brasil, e é uma decorrência do curso de formação Pró-Letramento, que criou a necessidade de formalizar o compromisso de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade por meio do Pacto entre as partes envolvidas (GATTI, 2008; SOUZA, 2014b). Ela está articulada com as diretrizes do Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNE e PDE, que concretizaram o programa e suas diretrizes.

Em seus estudos sobre o PNAIC Souza (2014), diz que:

O PNAIC é produto da situação atual da política educacional nacional e internacional, e tem a finalidade de homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social. Está articulado a uma cadeia de pores teleológicos de segunda ordem, com fundamentos e objetivos de diversas instituições. (SOUZA, 2014b, p.106)

Em relação à formação no PNAIC “é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012b, p. 28).

O PNAIC é mais uma das estratégias reformistas impostas pelas organizações internacionais que visa culpar os professores pelo sucesso ou fracasso dos alunos (LUZ & FERREIRA, 2013, p. 8-9). Nesse caso específico o de alfabetizar as crianças. Esse programa é entre os que estamos estudando, o mais autoritário e tecnicista, pois os professores são obrigados a participar. Instituiu-se uma bolsa de 200 reais para o professor que deve participar dos cursos e aplicar os módulos em sala de aula. Os conteúdos dos módulos são cobrados nas avaliações institucionais, de forma que se constitui numa camisa de força. O professor que não se submete corre o risco de ser retirado do Bloco pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). O modelo do programa PNAIC é chamado por Gatti e Barreto (2009, p. 202) de modelo em cascata “no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transformam-se em capacitador de um novo grupo”, esses formadores orientadores normalmente já tem participação em outros programas de formação como o Pro-Letramento. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 202) mesmo que o programa do PNAIC consiga abarcar um grande número de professores, ele tem se mostrado pouco efetivo devido sua profundidade e nuances.

Os postulados do PNAIC são justificados devido ao fato dos professores serem os responsáveis por organizar os conhecimentos e dar boas condições de aprendizagem, mas não leva em conta o sucateamento da educação pública e o corte cada vez maior em seu

investimento. Culpar o professor é uma posição necessária para suavizar o papel do Estado em relação a educação dos trabalhadores. O objetivo central é adaptar o professor às transformações do mundo contemporâneo e superar as dificuldades e complexidades da sociedade. Por isso, ele deve formar competências mais especializadas e abrangentes que sejam flexíveis e que acompanhem as transformações sociais. Essas seriam as premissas do programa. Além desse contexto o PNAIC em seus Guias Formadores colocam a prioridade de que:

[...] os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo (BRASIL, 2012b, p. 24).

E também esclarecem que os fundamentos da formação são: a) prática da reflexividade; mobilização dos saberes docente; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; colaboração. b) proposta de sujeito, sociedade e escola: “baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades” (BRASIL, 2012b, p. 20), sendo o objetivo da escola o de “transformar a vida das pessoas e da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 20). c) conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais; d) propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; e) levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012b, p. 20);

Da mesma forma que em outros programas de formação de professores, existe uma individualização em relação a sua própria formação. O professor é quem deve gerir e buscar a formação de suas potencialidades e competências a serem adquiridas, competências essas que devem seguir os seguintes princípios:

Potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades; favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; compartilhar boas práticas; executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; valorizar diferentes experiências; escolher materiais

de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados (BRASIL, 2012b, p. 28).

E quais são suas bases epistemológicas? O PNAIC explicita concepções construtivistas ao propor um currículo voltado ao aprender a aprender e a educação ao longo da vida. Visão essa que está englobada nos postulados liberais, que por sua vez atendem as demandas do capital. Ao propor a reflexão como um núcleo, contempla a visão da pedagogia do professor reflexivo, que teve adquirir as competências e habilidades exigidas pela sociedade contemporânea.

O PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio- foi criado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Este Pacto contempla, dentre outras, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio por meio da colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades. Segundo o portal do MEC, seu objetivo central é contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse sentido, a formação se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes e foi dividida em duas etapas.

A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular. A segunda etapa, visa dar continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compõem os Cadernos de Formação do Pacto são: “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM” (...) considerando o diálogo com o que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos” (BRASIL, 2014). Segundo o caderno de formação do PNEM:

A formação continuada propiciada pelo Pacto auxiliará o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo que será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao

desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014, p. 5).

O PNEM busca uma perspectiva de integração curricular postulada pelas DCNEM que exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais:

a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos (BRASIL, 2014, p.5).

O PNEM destaca que há uma dupla relevância relacionada à formação de professores, onde a primeira busca compreender e interpretar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução nº 02/2012 CNE/CEB) como diretrizes para a construção do redesenho curricular e da reescrita do Projeto Político-Pedagógico (PPP); e a segunda, fundamenta-se no princípio da gestão democrática da escola que pode ser identificado nos marcos regulatórios da Constituição Federal de 1988 e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) – e se concretizam na Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024).

Além de propor uma reforma curricular e uma maior participação com a gestão democrática, o PNEM visa a organização do trabalho pedagógico escolar com base na ênfase atribuída à participação, no contexto do PNE 2014-2024 que prevê a participação da comunidade escolar na participação e consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. A articulação entre os fundamentos das bases legais possibilitariam repensar a escola nos aspectos múltiplos e singulares como via de construção da identidade da escola de Ensino Médio.

Fato importante é a conceituação de uma educação voltada para formação com o viés construtivista e do professor reflexivo ao propor que a educação envolve o agir, implicando processos de reflexão sobre a ação.

Por ser um pacto, ele também se articula as diretrizes internacionais e estabelece bases teóricas para a reprodução das pedagogias liberais pós-modernas, principalmente na reformulação dos currículos e função social da escola.

3.5 PROINFO

A partir de 1960 com o surgimento da Teoria do Capital Humano a educação passou “a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho” (SAVIANI, 2014, p. 2) ao mesmo tempo em que recebe a crítica de ser apenas formadora de força de trabalho. Para Saviani, estamos vivendo o que chamam de ou revolução da Informática. Primeiro ocorreu a transferência de funções para as máquinas e hoje está ocorrendo a transferência de operações intelectuais para as máquinas, o que reduz as qualificações específicas ao patamar das qualificações gerais. “As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado” (SAVIANI, 2014, p. 12).

Com o surgimento da internet e das redes de computadores surgiu o que alguns teóricos chamam de “Sociedade do Conhecimento ou da Informação” (CASTELLS, 2003) que preconiza que as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem ser utilizadas como instrumentos de desenvolvimento econômico e social e a educação é o elemento chave para essa realização. Para que isso se concretize a ênfase da educação deve estar no “aprender a aprender”, pois o conhecimento é concebido como volátil e flexível.

A História da Informática na Educação no Brasil teve início nos anos de 1970 a partir de algumas experiências na UFRJ, UFRGS e UNICAMP. Nos anos de 1980 o Estado brasileiro criou várias ações voltadas ao uso das tecnologias na educação. No ano de 1997 e o Governo Federal criou as condições para a disseminação da Informática na Educação. Nos Estados Unidos os objetivos iniciais da informática na educação era de possibilitar a alfabetização em Informática. Na França, desenvolver a capacidade do trabalhador para a empresa capitalista. Segundo Valente (1997, p.2) “No Brasil as políticas de implantação e desenvolvimento não são produto somente de decisões governamentais, como na França, nem consequência direta do mercado como nos Estados Unidos”. O uso do computador foi se ampliando e o mercado passou a direcionar também a formação para sua utilização.

Nesse contexto, apresentou-se como necessário também a formação tecnológica do professor para ele utilize as TICs e forme as competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho e para o consumo de tecnologias. A partir da promulgação da Lei de Informática, em 1985, o governo passou a intensificar os investimentos na tecnologia educacional. Tajra (1998, p.13) elenca as principais ações do Governo Federal em relação à Política da Informática no Brasil. Vejamos:

1979: A SEI efetuou uma proposta para os setores educacional, agrícola, saúde e industrial, para a viabilização de recursos computacionais em suas atividades;

1980: A SEI criou uma Comissão Especial de Educação para colher subsídios, visando gerar normas e diretrizes para a área de informática na educação;

1981: I Seminário Nacional de Informática na Educação (SEI, MEC, CNPQ) – Brasília. Recomendações: que as atividades da Informática Educativa sejam balizadas por valores culturais, sócio-políticos e pedagógicos da realidade brasileira; que os aspectos técnicos e econômicos sejam equacionados não em função das pressões de mercado, mas dos benefícios sócio educacionais; não considerar o uso dos recursos computacionais como nova panaceia para enfrentar os problemas de educação e a criação de projetos piloto de caráter experimental com implantação limitada, objetivando a realização de pesquisa sobre a utilização da informática no processo educacional;

1982: II Seminário Nacional de Informática Educativa (Salvador), que contou com a participação de pesquisadores das áreas de educação, sociologia, informática e psicologia. Recomendações: que os núcleos de estudos fossem vinculados às universidades, com caráter interdisciplinar, priorizando o ensino de 2º grau, não deixando de envolver outros grupos de ensino; que os computadores fossem um meio auxiliar do processo educacional, devendo se submeter aos fins da educação e não determiná-los; que o seu uso não deverá ser restrito a nenhuma área de ensino; a priorização da formação do professor quanto aos aspectos teóricos, participação em pesquisa e experimentação, além do envolvimento com a tecnologia do computador e, por fim, que a tecnologia a ser utilizada seja de origem nacional;

1983: Criação da CE/IE – Comissão Especial de Informática na Educação ligada à SEI, CSN e à Presidência da República. Desta comissão faziam parte membros do MEC, SEI, CNPQ, Finep e Embratel que tinham como missão desenvolver discussões e implementar ações para levar os computadores às escolas públicas brasileiras

1983: Criação do Projeto Educom – Educação com Computadores. Foi a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas. Foram criados 5 centros piloto,

responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa e pela disseminação do uso dos computadores no processo de ensino-aprendizagem

1984: Oficialização dos centros de estudos do Projeto Educom, o qual era composto pelas seguintes instituições: UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFRJ (Rio de Janeiro), UFMG (Minas Gerais), UFRGS (Rio Grande do Sul) e Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Os recursos financeiros para este projeto eram oriundos do Finep, Funtevé e do CNPq.

1986 e 1987: Criação do Comitê Assessor de Informática para Educação de 1º e 2º graus (Caie/Seps), subordinado ao MEC, tendo como objetivo definir os rumos da política nacional de informática educacional, a partir do Projeto Educom. As suas principais ações foram: realização de concursos nacionais de softwares educacionais, redação de um documento sobre a política por eles definida, implantação de Centros de Informática Educacional (CIEs) para atender cerca de 100.000 usuários, em convênio com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; definição e organização de cursos de formação de professores dos CIEs e efetuar a avaliação e reorientação do Projeto Educom.

1987: Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, o qual teve, como uma das suas principais ações, a criação de dois projetos: Projeto Formar, que visava à formação de recursos humanos; e o Projeto Cied, que visava à implantação de Centros de Informática e Educação. Além dessas duas ações, foram levantadas as necessidades dos sistemas de ensino, relacionadas à informática no ensino de 1º e 2º graus, foi elaborada a Política de Informática Educativa para o período de 1987 a 1989 e, por fim, foi estimulada a produção de softwares educativos. O projeto Cied desenvolveu-se em três linhas: Cies – Centros de Informática na Educação Superior, Cied – Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus e Especial e Ciet – Centros de Informática na Educação Técnica (Ciet);

1989: Instituído pelo MEC, através da Portaria Ministerial nº 549/89, o Programa Nacional de Informática na Educação - PRONINFE gerou, de acordo com Almeida (1988), em dez anos, uma cultura nacional de informática educativa centrada na realidade da escola pública, constituindo-se como o principal referencial das ações planejadas pelo Ministério da Educação. O PRONINFE teve como objetivo desenvolver a informática educativa no Brasil, através de atividades e projetos articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica, sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos.

1995 até a atualidade: Criação do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), projeto que visava à formação de NTEs (Núcleos de Tecnologias Educacionais)

em todos os estados do País. Esses NTEs serão compostos por professores que deverão passar por uma capacitação de pós-graduação referente à Informática Educacional, para que possam exercer o papel de multiplicadores desta política. Todos os estados receberam computadores, de acordo com a população de alunos matriculados nas escolas com mais de 150 alunos.

O PROINFO conforme informações disponíveis no site do Ministério da Educação foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, com o nome de Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Em 2007, por meio do decreto 6300, passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

De acordo com o Projeto do PROINFO, disponibilizado pela SEED/MEC, os objetivos deste Programa são:

Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem [...]; Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas [...]; Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico [...]; Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida [...] (BRASIL, 1997, p. 7).

As metas iniciais o PROINFO preveem ações descentralizadas a serem desenvolvidas em cada Estado da Confederação a partir de suas peculiaridades. Vejamos:

1. A melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional público brasileiro;
2. O baixo custo dos investimentos, correspondente a US\$ 72.00 por aluno beneficiado, já incluída a montagem de infraestrutura de formação e custeio de profissionais por dois anos;
3. O acesso de alunos de menor poder aquisitivo a recursos tecnológicos, possibilitando-lhes uma inserção mais vantajosa no mercado de trabalho;
4. A geração direta e indireta de empregos (mormente no setor serviços);
5. A difusão da informática em novos mercados consumidores, pelo evidente efeito demonstração nas "vitrines escolares";
6. Contribuição para o revigoração e a mudança de perfil de economias locais, mediante formação de recursos humanos melhor capacitados;
7. A utilização dos equipamentos pelas comunidades, inclusive em cursos específicos de interesse da vocação econômica local;
8. Melhoria da gestão escolar; Acesso a redes de informações globais (internet). (BRASIL, 1997, p. 19).

Com relação ao Acompanhamento e Avaliação seriam observados os "índices de repetência e evasão; habilidades de leitura e escrita; [...] desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe; [...] o acesso à tecnologia por alunos de classes socioeconômicas menos favorecidas [...]" (BRASIL, 1997, p. 11).

A fim de reduzir o analfabetismo o Ministério da Educação (MEC) impulsionou o PROINFO numa política de governo para ampliação de acesso às TICs e em 2003 novos investimentos passam a ser realizados no sentido de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem. O PROINFO é uma ação da Secretaria de Educação à Distância, criado pela Portaria Nº 522 de 09 de abril de 1997 desenvolvido em parceria com os governos municipais e estaduais. O programa prepara recursos humanos como multiplicadores e professores nas escolas.

O professor multiplicador é um especialista em capacitação dos professores das escolas para o uso da telemática em sala de aula e dos gestores das escolas, ajudam no processo de planejamento e incorporação das tecnologias assim como no suporte técnico e capacitação da equipe técnica da escola.

Esse programa foi implantado em todos os estados da federação juntamente com a distribuição de 100 mil computadores. O Objetivo do PROINFO era de atender a 7,5 milhões de alunos de 6 mil escolas, Implantar 20 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), capacitar mil professores multiplicadores com curso *lato sensu*, capacitar 25 mil professores para trabalhar com recursos de telemática em sala de aula e também formar 6.600 técnicos para dar suporte às escolas e NTEs, além de instalar 105 mil computadores nas escolas e 5 mil nos NTEs. Para ter acesso ao Programa é preciso que os estados e municípios apresentem um projeto e assinem um termo de adesão com o Ministério da Educação. O programa é avaliado anualmente por meio de pesquisa aos alunos e professores.

Dentre as ações do PROINFO estão os seguintes cursos ofertados em todo o país, conforme descrição no portal do MEC¹².

- **Introdução à Educação Digital (60h)** - Este curso tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, preparando-os para utilizarem os recursos e serviços dos computadores com sistema operacional Linux Educacional, dos softwares livres e da Internet. Outro objetivo do PROINFO Integrado trazer uma reflexão sobre o

¹²http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed e proinfointegrado@mec.gov.br acessado em julho de 2016.

impacto das tecnologias digitais nos diversos aspectos da vida e, principalmente, no ensino.

- **Tecnologias na Educação:** ensinando e aprendendo com as TIC (60h) - visa oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares possam: compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem em suas escolas;
- **Elaboração de Projetos (40h):** Visa capacitar professores e gestores escolares para que eles possam:
 - Identificar as contribuições das TIC para o desenvolvimento de projetos em salas de aula;
 - Compreender a história e o valor do trabalho com projetos e aprender formas de integrar as tecnologias no seu desenvolvimento;
 - Analisar o currículo na perspectiva da integração com as TIC;
 - Planejar e desenvolver o Projeto Integrado de Tecnologia no Currículo (PITEC);
 - Utilizar os Mapas Conceituais ao trabalho com projetos e tecnologias, como uma estratégia para facilitar a aprendizagem.
- **Redes de Aprendizagem (40h):** O curso tem o objetivo de preparar os professores para compreenderem o papel da escola frente à cultura digital, dando-lhes condições de utilizarem as novas mídias sociais no ensino.
- **Projeto UCA (Um Computador por Aluno):** Ministrado pelas Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação, procura preparar os participantes para o uso dos programas do laptop educacional e propor atividades que proporcionem um melhor entendimento de suas potencialidades.

O termo tecnologia da informação atualmente está associado com informática, multimídia, internet e outros recursos oferecidos pelo computador. Equipamentos como máquina fotográfica, TV, celular, etc., foram incorporados ao uso do computador, utilizado para armazenamento de informações. O computador passou a ser o centro das operações financeiras, de produção de dados em vários setores da economia, da saúde, da educação etc.

O computador pode ser utilizado na criação, processamento, armazenamento e exibição de dados, de texto, de gráficos, de áudio, de imagem, etc. Os recursos da Tecnologia da Informação são os Computadores, Softwares, Redes de comunicação, Meios de armazenamento, Periféricos, etc.

Cox (2008, p. 30 a 48), trata da forma de uso de computadores nas práticas educacionais e de ensino aprendizagem: Para simulação, jogos, comunicação, para o ensino a distância, com programas comerciais e com programas educacionais.

Bettega (2010, p. 23 a 29) explica de forma detalhada as modalidades de aplicação da informática na educação podem ser classificadas de duas formas: a) Por disciplinas: os professores utilizam os computadores como reforço, complementação ou sensibilização para os conteúdos abordados em sala de aula; b) Por meio de projetos educacionais: a informática é utilizada num plano mais abrangente, pois integra as disciplinas aos temas geradores das propostas dos projetos. Nesse caso o uso do computador pode ocorrer na internet e CDs, para rever conteúdos das disciplinas, apresentar gráficos, etc.

Tajra (2000) classifica a modalidade do uso da informática como mais um recurso didático: O *Logo* foi a primeira linguagem de programação desenvolvida para as crianças, criada por Papert (1986) e possibilita desenvolver a criatividade da criança, que pode errar e analisar seus erros até encontrar as soluções. O *Logos* é utilizado para o estudo da geometria e desenhos em geral e na forma mais avançada na robótica educacional.

Os programas aplicativos segundo Tajra (2000) são utilizados para finalidades educativas, como o Ortografando, Eco XXI, Cabri II, pois atende uma necessidade específica de disciplinas ou de conteúdos.

Conforme Bettega, (2010, p. 23-29), os programas aplicativos podem ser Tutoriais: para a realização de tarefas com baixa interatividade como programa de introdução ao Micro, a exercitação que são programas que permitem atividades interativas por meio de respostas às questões apresentadas (ex: o Cabri II e a Supermática, em Algebra); Investigação: como as enciclopédias onde é possível encontrar informações a respeito de assuntos diversos. Outra fonte, a mais utilizada na atualidade é a internet, que permite pesquisar sobre qualquer assunto em qualquer momento. Mas o uso da internet deve ser orientado pelo professor, pois há muitos sites com informações incorretas, cabendo oferecer sites confiáveis e seguras, como por exemplo a *Enciclopédia Encarta*; Simulação: que permite visualizar digitalmente grandes fenômenos da natureza ou fazer diferentes experimentos em situações diversas, como simuladores de voo, gerenciadores de cidades, de hospitais, etc.; Jogos: que são programas de entretenimento utilizados para o lazer e diversão, mas que podem ser utilizados para ministrar aulas mais atraentes e divertidas; Abertos: que são os programas de livre produção. Oferecem várias ferramentas como os editores de texto, os bancos de dados, as planilhas eletrônicas, os programas gráficos, programas de autoria, programas de apresentação e os de programação; Editores de textos: que apresentam vários recursos de elaboração de textos, tornando mais

fácil a elaboração de trabalhos e ajudam a formar habilidades linguísticas, com eles pode-se elaborar relatórios, palavras cruzadas, cartões, livros, cartas, poesias, jornais, etc.; Bancos de dados: possibilitam o arquivamento de informações que poderão ajudar aos diversos tipos de análises e de ordenações conforme o interesse do usuário. Pode-se imprimir relatórios com filtros de informação, desenvolvendo a capacidade de priorizar, de hierarquizar informações; Planilhas eletrônicas: que fazem cálculos de forma rápida a partir de dados informados e elaboração de gráficos em formatos de barras, linhas, pontos, pizza e outras modalidades que facilitam a visualização de informações. Muito utilizadas pelos professores de matemática, geografia, ciências, etc.; Programas gráficos: são os voltados à elaboração de desenhos e de produções artísticas. Pode e trabalhar com três tipos de imagem: Clip-art, desenhos elaborados pelo próprio usuário ou ainda imagens escaneadas como Print Ahop, Print Master, Instant Artist, Pain, Corel Draw; Programas de autoria: são considerados os melhores aplicativos para professores e alunos e funciona como articulador de produções elaboradas em outros programas. Para utiliza-los é necessário escolher um tema para a aula, montar uma sequência de apresentações com fotos, sons, animações, desenhos, etc., elaborar perguntas e respostas, selecionar gravações, inserir atividades de exercícios, etc. Podemos citar: Visual Class, Everest e o Hyperstudio; Programa de apresentação: são utilizados para apresentar palestras e aulas. Um dos mais conhecidos é o Power Point; Programas para programação são aqueles que permitem a citação de outros programas de rotinas executáveis. São excelentes para estimular o raciocínio lógico. Podemos citar o Delfhi para o Ensino Médio e o Logo para o Ensino Fundamental.

Nenhum desses aplicativos funciona automaticamente para promover aprendizagens. É preciso que seja utilizado no contexto do ensino considerando o que o aluno já sabe. É necessário que o professor se aproprie do programa como recurso didático.

Conforme as informações obtidas no portal do MEC, há variados softwares educativos que são programas de computador, que por sua vez, designam um conjunto de instruções ordenadas que são entendidas e executadas pelo computador.

Existem dois tipos principais de softwares: os sistemas operacionais (softwares básicos que controlam o funcionamento físico e lógico do computador) e os softwares aplicativos (executam os comandos solicitados pelo usuário, como os processadores de texto e planilhas eletrônicas). Dois outros tipos de softwares que contém elementos dos softwares básicos e dos softwares aplicativos, mas que são tipos distintos. São eles: os softwares de rede, que permitem a comunicação dos computadores entre si, e as linguagens de programação, que

fornecem aos desenvolvedores de softwares as ferramentas necessárias para escrever programas.

Os dados oficiais que o Brasil tem 9,6% da população com 15 ou mais anos analfabeta, conforme o Censo 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Quase 14 milhões de brasileiros (13.940.729) ainda não sabem ler nem escrever (IBGE, 2011). Quanto ao analfabetismo funcional, de acordo com os dados do IBGE (2011), o Brasil tem 33 milhões de analfabetos funcionais (cerca de 18% da população).

As novas tecnologias digitais da informação e da comunicação causaram transformações no processo de letramento, criando novas formas de leitura e escrita chamada de letramento digital. O letramento digital permite a pessoa utilizar recursos tecnológicos e da escrita pelo meio digital.

É possível afirmar, portanto, que o letramento digital é a capacidade que o indivíduo tem de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital e quem não tem acesso a esses recursos engrossam os índices da chamada exclusão digital.

A exclusão digital é só mais uma das mais rigorosas e cruéis formas de exclusão existentes no Brasil. São excluídos do emprego, do acesso à terra, da escola, dos hospitais públicos, uma massa de brasileiros pobres, negros, mulheres, indígenas, camponeses, etc., na esfera de uma das sociedades mais desiguais do mundo, onde um pequeno número de capitalistas concentram quase toda a riqueza. O PROINFO e tantos outros programas criados com a meta de elevar a qualidade do ensino no Brasil não estão logrando êxito.

Em estudos avaliativos do PROINFO, Silva (2011) aponta que as pesquisas como os de Oliveira (2001), Cysneiros (2003), Campos (2004), Ronsani (2005) e Silva (2007) consideram o uso dos laboratórios de informática insignificante em função do número insuficiente de máquinas e também pela falta de conservação e manutenção do funcionamento dos equipamentos e dos *softwares*, laboratórios insuficientes e inadequados para a quantidade de alunos matriculados por turma nas escolas públicas brasileiras. Aponta também que a falta de continuidade, além da pequena carga horária da maioria dos cursos de formação, contribuiu para o descrédito dos mesmos no ambiente escolar, além do teor tecnicista dos cursos (SILVA, 2011, p.7). A autora faz um balanço do PROINFO e avalia que o mesmo está longe de cumprir com suas metas, que é fragmentado, descontínuo e moedas de troca eleitoral:

Em síntese, é possível verificar que o PROINFO tem sido implementado de forma fragmentada e descontínua. No que diz respeito às instalações, na

maioria das unidades escolares os laboratórios são inadequados e o número de computadores sempre insuficiente para o quantitativo de alunos em sala de aula. Os cursos organizados para os professores têm sido considerados, pelos próprios professores, como precários, principalmente quando se avalia a carga horária e o conteúdo técnico da grande maioria dos cursos a eles oferecidos. É evidente que muitas das metas do PROINFO foram cumpridas; entretanto, a sua meta principal está longe de ser atingida: nenhum país com 14 milhões de analfabetos está "propiciando uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, e para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida". É possível, a partir dos dados apresentados sobre o PROINFO, suspeitar que a inserção do computador no cotidiano escolar brasileiro vem servindo de moeda de troca eleitoral já que a informatização das escolas públicas continua sendo uma das metas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (SILVA, 2011, p.11-12).

Inicialmente, eram as universidades que realizavam a formação do programa PROINFO, mas a sua política logo tratou de afastar as universidades enquanto espaço de excelência para a formação e o centralizou no Núcleo de Tecnologia Educacional, NTE que é subordinado à Secretaria de Educação e ao MEC que não raramente dialoga com a comunidade educacional organizada. Tal fato precarizou a formação dos professores, pois é inconcebível que essa formação se dê sem o auxílio, o apoio e a responsabilidade da universidade como era no passado (MORAES, 2014, p. 6).

O PROINFO é mais um dos programas formulados e financiados pelo Banco Mundial na educação brasileira, conforme explica Barreto (2011):

Também datam de 1995 textos-chave do Banco Mundial estabelecendo como saída para a educação - e exigência para a concessão de empréstimos aos países do Terceiro Mundo - a utilização de "tecnologias mais eficientes", no movimento de quebrar o que está posto como "monopólio do professor na transmissão do conhecimento". "Técnicamente" falando, a perspectiva é a de que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados: um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental. Nestes termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais, por sua vez atribuído ao uso intensivo das tecnologias. Não seria a educação a ferir a lógica do mercado (quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano) e a "ética" da acumulação do capital (BARRETO, 2001, pp. 17-18 *apud* MORAES 2014, p. 7).

Moraes (2014) aponta a "coincidência" de que um ano depois dessa ação do Banco Mundial, foi extinto PRONINFE criando o PROINFO, e alijou a universidade do processo e cada vez mais se reforça seu caráter mercadológico em consonância com os postulados dos organismos internacionais.

Em síntese preliminar, percebemos que os programas acima caracterizados estão alinhados as políticas educacionais orientadas pelas organizações multilaterais e com o

consentimento ativo do governo federal e que suas bases epistemológicas atendem as exigências liberais e pós-modernas da sociedade capitalista. Na próxima sessão faremos uma análise desses programas de formação de professores, assim como suas relações explícitas e implícitas com as organizações multilaterais e as formas como se materializam nas políticas educacionais brasileiras.

4. ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DAS PEDAGOGIAS LIBERAIS PÓS-MODERNAS

Para analisarmos as políticas de formação de professores e suas bases epistemológicas é necessário ressaltar, como já anteriormente nos referimos, que elas estão inseridas no contexto de transformações da sociedade capitalista ancoradas pelas políticas liberais financiadas pelas organizações multilaterais que exercem uma forte intervenção dos países periféricos que por sua vez fazem do consentimento uma regra concreta, que se materializa em suas políticas educacionais. O discurso ideológico postulado pelas ideias de pós-modernidade, onde o individualismo, a subjetividade, o irracionalismo e pragmatismo são os bastiões de uma sociedade onde o triunfo do capitalismo apenas levaria aos indivíduos a se adaptarem aos novos preceitos e demandas do sistema produtivo. A educação passa a ser vinculada as necessidades da produção do capital e “se fundamenta na articulação entre política e produção e cujo objetivo é educar o homem capaz de ajustar-se à produção racionalizada, constituindo-se em uma das formas pelas quais a classe burguesa busca concretizar o seu projeto hegemônico” (KUENZER, 2002, p. 60). A seguir faremos as análises propostas.

4.1 A influência das políticas educacionais dos organismos multilaterais nas políticas educacionais liberais brasileiras

(...) sabemos que os países dependem uns dos outros. Sabemos que os países não são mais donos de seu próprio destino. Precisamos de regras globais e comportamento global. Precisamos de uma nova arquitetura internacional de desenvolvimento que corresponda à nova arquitetura financeira global (J. D. WOLFENSOHN, PRESIDENTE DO BANCO MUNDIAL).

Ao passo que desvelamos as condições históricas do capital, é possível compreendermos que ela é formada por classes antagônicas e que a educação é parte de um todo articulado a serviço da classe dominante. Quando falamos de uma classe dominante, nos referimos aos donos dos meios de produção, que por sua vez, estão articulados em todas as esferas da sociedade, sejam elas privadas ou públicas. Assim, como a formação de capital humano na educação sempre foi pauta efetiva nas ações dos organismos multilaterais, que surgem justamente para realinhar as demandas do capitalismo no pós-segunda guerra

mundial. A criação do Banco Mundial em 1946 pelos EUA e seus aliados, recondiciona a ordem ideológica do capital e expande o controle sobre as nações periféricas. O Banco Mundial é formado por várias organizações com diferentes ações que se amalgamam: FMI, BIRD, AID, CFI, CCDI, AMGI e IBM¹³. O Banco Mundial é composto por esses sete organismos multilaterais indissociáveis entre si, coordenada por um único presidente, este sendo indicado pelo presidente dos Estados Unidos. Se em sua origem o principal foco do Banco Mundial era a reconstrução dos países Europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial, atualmente esta agência vem atuando com enfoque na construção de uma política-intelectual do “combate a pobreza” nos países em “desenvolvimento” como medida de segurança.

A estratégia de ação do Banco Mundial no Brasil é apoiar investimentos que “encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica” (Banco Mundial, 1995^a:11). São enfatizadas melhorias na eficiência dos gastos públicos e, nos setores sociais, melhor escolha da população alvo e ampliação da prestação de serviço aos pobres (CORAGGIO, 2007, p. 197).

A necessidade de ampliar as políticas de combate à pobreza surge com a crise do modo de produção capitalista. Com isso, o Banco Mundial se destaca como uma das principais agências de financiamento, tendo um papel preponderante nas políticas educacionais em todo o mundo. Aliado a este podemos destacar outros organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que trabalham juntas na promoção de uma agenda internacional para a educação nos países periféricos. Por hora, nos atentaremos a abordar apenas as ações do Banco Mundial e a UNESCO como atores intelectuais e financeiros de uma agenda internacional e nacional para a educação na América Latina.

O Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) são agências que têm tido grande participação na elaboração das políticas

¹³ (BIRD) Banco internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, criado em 1944; (AID) Associação Internacional de Desenvolvimento, criada em 1960; (CFI) Corporação Financeira Internacional, criada em 1966; (CICDI) Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos, criada em 1966; (AMGI) Agência Multilateral de Garantias de Investimentos, criada em 1988; (IBM) Instituto do Banco Mundial, renomeado em 2000 substituindo o (IDE) Instituto de Desenvolvimento Econômico de 1955; além do Painel de Inspeção, criado em 1993.

educacionais em todo o globo, especialmente, na implantação de projetos na América Latina e Caribe. A UNESCO, diferente do Banco Mundial é uma instituição não financeira, que atua como estrategista na formulação e orientação das políticas públicas do que como agência financiadora e condicionadora.

Atuante em diferentes esferas sociais, o Banco Mundial intervém na política dos países semicoloniais alegando contribuir para seu desenvolvimento e estruturação econômica. Essa agência estabelece um modelo de desenvolvimento pautado no processo de privatização. A educação nesse contexto é vista pelo Banco como uma política compensatória para combater a pobreza, sendo um mecanismo de controle indispensável para o acúmulo do capital.

Com o decorrer de sua criação o Banco Mundial passou a ter ações em vários níveis, financiamento de projetos e programas, diálogo com governos nacionais e subnacionais e assistência técnica ao setor público, pesquisa econômica, liderança sobre outros organismos multilaterais. Sua atuação engloba diretrizes que regulam as ações dos governos naquilo que devem ou não fazer a respeito das políticas de desenvolvimento. Para Pereira é extremamente significativa sua amplitude:

Abarcando desde educação, saúde, habitação, energia, agropecuária, política econômica, transporte, infraestrutura, desenvolvimento urbano e rural, indústria, comércio, meio ambiente e administração pública, até a reconstrução nacional em países pós-conflito e a assistência internacional ao desenvolvimento. Em outras palavras, não há política de desenvolvimento que não seja objeto da ação financeira e não financeira do banco. (PEREIRA, 2014, p.78)

A partir da década de 1960, a educação mundial passa a ser pensada como um investimento em capital humano. Nessa perspectiva, o Banco Mundial passa a financiar também a esfera social, concedendo empréstimos para os países pobres investirem em educação. Porém, não é apenas um agente financiador, mas ator intelectual dos projetos que financia. O Banco “reconhece que as políticas devem ser diferentes para cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico e político” (CORAGGIO, 2007, p. 100).

De um Banco criado no contexto do pós-guerra, com o objetivo de reconstruir os países Europeus, o Banco Mundial redefiniu seus objetivos e interesses e, conforme os países devastados pela Segunda Guerra Mundial foram se reconstituindo socialmente e economicamente, o Banco Mundial começou a fornecer empréstimos para os países com altos

índices de pobreza. Identificou que a educação contribui para redução da pobreza e formação de capital humano. De acordo com as diretrizes e estratégias do Banco Mundial:

LA EDUCACION es un instrumento importante para el desarrollo económico y social. Es un elemento crucial de la estrategia del Banco Mundial para ayudar a los países a reducir la pobreza y mejorar los niveles de vida mediante **el crecimiento sostenible y la inversión en el capital humano**. Esta doble estrategia exige que se promueva el uso productivo de la mano de obra, que es el principal activo de los pobres, y se suministren servicios sociales básicos a los pobres (BANCO MUNDIAL, 1996 , p.21-Grifo nosso).

O combate a pobreza propagada pelo Banco de acordo com Leher guarda “[...] íntima relação com o par governabilidade-segurança” (LEHER, 1999, p. 19). Essa política de educação como segurança é muito mais que uma política social, é uma estratégia política de controle das populações empobrecidas dos países semicoloniais. Foi iniciada no Banco pelo ex-secretário de Defesa dos Estados Unidos, McNamara¹⁴, que procurou ao longo de sua presidência no Banco Mundial (1968-1981) fomentar uma política mundial para evitar o surgimento de novos “Vietnãs”.

[...] marca mais forte da sua gestão era a conexão entre segurança e desenvolvimento. **O reconhecimento do fracasso da via predominantemente militar seguida pelos EUA no Vietnã reforçou a ideia de que a “segurança” dos EUA dependia não apenas das armas, mas também da preservação da ordem política, a ser obtida, pensava-se, por meio de crescimento econômico, melhoria dos indicadores sociais básicos e redução da desigualdade socioeconômica.** Num livro publicado pouco antes de assumir o novo emprego no Banco Mundial, McNamara afirmou que “a pobreza e a injustiça social podem pôr em perigo a segurança do país tanto quanto qualquer ameaça militar”. Para ele, a relação entre pobreza e instabilidade política era válida para qualquer sociedade marcada por desigualdades profundas (PERREIRA, 2010, 261, grifos nosso).

Conforme Leher, na década de 1990, essa política não apenas permanece válida como é radicalizada, pois com a crise do capitalismo cada vez mais aguda se amplia o temor dos países imperialistas em relação aos processos de organização de revoluções pelo proletariado. Conforme citado por Leher, o próprio Presidente do Banco externa que “as pessoas pobres do

¹⁴ Antes de ocupar o cargo, McNamara havia estudado e lecionado na Harvard Business School, presidido a Ford Motor Company e integrado o conselho consultivo da Fundação Ford. Indicado para o cargo de Secretário de Defesa dos Estados Unidos por Kennedy em 1961 e mantido por Johnson, teve um papel de destaque na atuação dos EUA na guerra do Vietnã. Se, antes da sua chegada, o Banco era “quase um apêndice do Tesouro dos EUA”, com ele a instituição se aproximou mais da área política do que da área econômica do Estado norte-americano (PEREIRA, 2010, p. 260)

Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios (LEHER, 1999, p.26). Nessa perspectiva, o Banco Mundial passa a priorizar o investimento em áreas sociais. A educação, aliada ao combate a pobreza, passa ser vista como medida de segurança, uma vez que McNamara já havia afirmado que a segurança não se faz apenas com o combate armado:

O reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança data pelo menos do período da Guerra Fria, em especial na formulação da doutrina da contra-insurgência. Ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos para avançar contra linhas inimigas identificadas, esta doutrina preconiza operações militares localizadas, operadas direta ou indiretamente pela CIA e pelos Boas Verdes, associadas à intensa propaganda ideológica. As doutrinas, formas e métodos de propaganda foram desenvolvidos a partir da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (Usaid). Nesta orientação, o apoio da população local é tido como uma condição importante, como o fracasso da ação dos Estados Unidos na Baía dos Porcos tornara patente (LEHER, 1999, p.20).

A educação como medida de segurança se situa no campo ideológico e “na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais” (LEHER, 1999, p.20). Segundo Fonseca, “[...] o Banco recomenda a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos. A educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento” (FONSECA, 2004, p.169). Este encaminhamento do Banco se fundamenta no princípio da empregabilidade “Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior” (LEHER, 1999, p.26) que deve ser de exclusiva oferta do setor privado.

Com as novas demandas do capital exigia-se, e ainda exige-se, cada vez mais a necessidade de ampliar as taxas de escolarização dos países periféricos. Nada mais atrativo que a insígnia da “educação para todos”. Aí está o papel dos organismos multilaterais como a UNESCO, UNICEF, BIRD, que reafirmam essa exigência do capitalismo em expandir a educação enquanto manutenção do capital hegemônico, proclamando que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. “Cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1993). Saviani (1994)

diz que essa intenção de universalizar e democratizar o acesso à educação é contraditório, pois revela os interesses de classe, pois a mesma burguesia estabeleceu a generalização da educação básica. Assim Saviani diz que:

[...] Sobre essa base comum, ela reconstruiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à básica ou, na medida que tem prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. (SAVIANI, 1994, p.159)

Silva (2003, p. 287) faz uma síntese sobre a atuação do Banco Mundial¹⁵ na Educação Brasileira:

- Apreçoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica.
- Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entraves à aceitação de nova mentalidade.
- As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão-de-obra qualificada.
- O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado do ensino.
- Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países.
- Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª série) seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.
- Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital.

¹⁵ Dentre as mais importantes publicações do Banco, as que tratam da educação são as seguintes: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990); a Declaração de Nova Delhi (1993); O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos (2000); a Declaração do Milênio (2000), a Declaração de Brasília (2004); Globalização, crescimento e pobreza - a visão do Banco Mundial sobre os efeitos da globalização (2003) e o Relatório Anual de 2006 do Banco Mundial (2007).

- A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA).
- Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas.
- Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (SILVA, 2003, p. 287).

Conforme Souza (2014a), o MEC aplica sistematicamente esse pensamento, da mesma forma que todas as ações do Banco Mundial são consentidas. Há anuência da gerência do Estado capitalista e de seus técnicos, que atuam por meio de uma estrutura paralela ao MEC para avaliar e pressionar o cumprimento das ações¹⁶.

Na verdade, o objetivo educacional do banco é controlar as populações pobres por meio dos principais aparelhos ideológicos. Pretende-se formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica forjada da crise capitalista. É o mercado que regula tudo. As relações educacionais passam a ser também relações mercantis. A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-obra barata, qualificada e semi servil que garanta maior produtividade ao capital monopolista. Na verdade, a educação passou a ser entendida como investimento, pois ela prepara recursos humanos para atender ao mercado capitalista. Se a força de trabalho dos trabalhadores possui maior qualificação técnica, maior possibilidade de apropriação de capital, maior extração de mais-valia, de produtividade. Para transformar a escola num mercado a serviço do mercado, novos conceitos estão difundidos nas políticas educacionais: equidade, solidariedade e cooperação internacional, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, capital humano, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias e superação da pobreza. (SOUZA, 2014a, p. 123).

Os documentos básicos do Banco Mundial como, por exemplo, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, expressam de forma clara que:

¹⁶“Neste sentido, no Brasil, a presença do Banco Mundial faz-se por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos, e associados com a equipe brasileira avaliam regularmente a capacidade de pagamento da dívida externa e dos empréstimos. Empurram aos governos as condicionalidades e sinalizam ao capital financeiro flutuante as possibilidades de rendas rápidas que permitem a continuidade do fluxo de capitais. Portanto, atestam e avaliam se o país tem condições de continuar pagando novos empréstimos em dia, regularmente” (SILVA, 2003, p. 289, *apud* SOUZA, 2014, p.123).

[...] a educação deve difundir ideologias e um comportamento individual definido pelo centro de inteligência do imperialismo, que, dentre outras questões, destaca os hábitos de consumo e de adaptação às tecnologias que possam garantir uma maior extração de lucros. (SOUZA, 2014a, p.155)

Portanto, a educação deve atender as demandas do sistema produtivo capitalista, com a formação de capital humano que se enquadre nas novas técnicas e habilidades laborais exigidas nos meios de produção. A formação de capital humano fica evidente nas diretrizes do Banco Mundial e suas políticas para a área educacional ao propor que:

La capacidad de un país para aplicar la tecnología moderna a la producción agrícola e industrial depende en gran medida de la calidad de su capital humano. (...) El capital humano continúa siendo muy impreparado, pues tan solo una proporción demasiado pequeña de la fuerza laboral adulta ha recibido educación primaria completa, y los conocimientos adquiridos aun por aquellos que terminaron la educación primaria no son suficientes frente a la necesidad de rápido desarrollo económico. **La cantidad de adultos de los países en desarrollo con el nivel de instrucción necesario para producir, adquirir, adaptar y aplicar las tecnologías a la producción agrícola e industrial es peligrosamente baja.** (BANCO MUNDIAL, 1990, p.12 grifo nosso)

Com o avanço tecnológico no sistema produtivo e a necessidade de formação dos trabalhadores para exercerem essas funções, a educação nunca esteve tão vinculada à lógica economicista, pois propõe a formação de habilidades e competências assim como a flexibilidade do trabalhador para o mercado de trabalho, tendo como fomentadora as epistemologias pedagógicas liberais pós-modernas. A exigência de trabalhadores flexíveis e sua adaptação às demandas produtivas também ficam evidenciadas quando afirmam que as novas tecnologias e os novos métodos de produção, dependem de uma força de trabalho bem qualificada e intelectualmente flexível.

O Banco Mundial justifica suas ações políticas em relação à educação por meio de justificativas econômicas neoclássicas, ou seja, a base econômica na qual surgiu a Teoria do Capital Humano. Em seu documento *The Dividends of Learning* de 1990, propõe que: a) o investimento em educação é algo complementar a outros investimentos, a fim de conseguir um ótimo rendimento do investimento em sua totalidade, ou seja, poderia também ocorrer uma inversão dos investimentos para que potencial produtivo da educação se concretize; b) os rendimentos econômicos marginais do investimento em educação, medidos em termos de produtividade e receita, são em geral mais altos que os investimentos em capital físico; c) a

educação oferece às pessoas a oportunidade de serem mais produtivas, escapar da pobreza e melhorar a qualidade de suas vidas; (BANCO MUNDIAL, 1990).

Ao relatar que existe um problema no acesso à educação e ao mesmo tempo colocar a educação como necessária ao desenvolvimento econômico e social, o Banco Mundial firma três desafios, que seriam a melhoria do acesso à educação, melhorias na eficiência dos sistemas educacionais e angariar recursos para investir em tais proposições. Ao propor uma educação que integrasse a grande parte dos excluídos historicamente do acesso à escola – camponeses, mulheres, minorias, pobres e etc. - cria-se novas categorias explicativas como, por exemplo, **equidade**. Ao dizer que a falta de acesso equitativo à educação diminui o potencial produtivo da metade da força de trabalho de uma nação (BANCO MUNDIAL, 1990), a equidade refere-se a “igualdade de oportunidade”, ou, seja a falta de equidade seria uma grande atraso para o setor produtivo. Mas igualdade de oportunidades é um termo contraditório do próprio sistema capitalista, que em sua essência é excludente. Para Souza (2014a), o termo equidade seria uma forma de mascarar a desigualdade, pois a desigualdade seria um atributo criado pela incompetência individual, já que todos teriam acesso às “oportunidades” (SOUZA, 2014a, p. 154). A equidade proposta é uma condição necessária à eficiência econômica e produtiva do capital, onde o sistema educacional daria as “oportunidades”, ou proporcionaria de forma equitativa acesso a educação para aqueles que ainda não tiveram acesso. Em relação à formação proporcionada em suas diretrizes, a alfabetização, o estudo das ciências naturais, matemática e tecnologia são o eixo geral, pois o sentido e fim do sistema educativo é a formação de capital humano para atender as exigências do capital.

A sociedade contemporânea necessita cada vez mais de formação de mão-de-obra flexível e competente, que por sua vez atende apenas parte dessa demanda por mão-de-obra devido à redução de trabalhadores no sistema produtivo tecnológico, pois se se produz “mais com menos”, a lógica levaria a crer que a capacitação técnica e profissional seria o caminho a se trilhar. Mas porque exigisse que a prioridade fosse a educação primária? Outro documento esclarece bem esse aspecto da formação de capital humano:

A mudança tecnológica esta fazendo com que se aumente a quantidade de aptidões cognitivas e conhecimentos teóricos que se requerem para a produção em ocupações especializadas, o que incrementa a necessidade de que os trabalhadores tenham uma base de competências básicas para que o readestramento seja eficaz. Portanto, o uso dos recursos públicos a fim de melhorar a produtividade e a flexibilidade da força de trabalho, que resulta mais eficaz em função dos custos, é o investimento em educação geral em

nível primário e secundário (...) incrementa diretamente a produtividade dos trabalhadores e o acesso dos pobres e dos grupos socialmente desfavorecidos à capacitação e ao emprego assalariado. (...) a capacitação em campos específicos é mais eficaz quando se apoia em uma base sólida de educação geral, cujo elemento mais relevante é a capacidade que demonstra para comunicar-se claramente por escrito e usar a matemática e as ciências no diagnóstico e na solução de problemas. (BANCO MUNDIAL, *Educação técnica e formação profissional*, 1992)

A lógica estabelecida pelos organismos multilaterais apregoa a competição entre os indivíduos, ou seja, ser competitivo para poder adquirir competências e habilidades necessárias para aprovação escolar e, o mais importante, atender ao mercado de trabalho. Com indivíduos mais competentes, o país poderia ser mais competitivo que por sua vez teria maior atrativo para o investimento de capitais. Mas, fica claro que esse padrão de investimento em educação proposto pelos organismos multilaterais, deve se adequar as prerrogativas e pré-requisitos para obter investimento ou o que ocorre com mais frequência, assessoria e metas estabelecidas a se cumprir. A intervenção passa a ser em grandes proporções afetando diretamente toda a estrutura de um país, pois se devem atender requisitos como:

- Oferta de mão-de-obra tecnicamente flexível;
- Estar alinhado com o sistema global de comunicações, transporte, produção e de informações financeiras;
- Corte de custos de produção, de salários e serviços;
- Redução das cargas fiscais para a iniciativa privada;
- Reafirmar o direito de propriedade e do lucro privado, mediante leis e contenção de crises sociais e econômicas que possam afetar esses direitos;

Num âmbito mais específico, essas prerrogativas são de fato estabelecidas na América Latina, principalmente no final dos anos de década de 1970 e durante toda década de 1980 e meados dos anos 1990. Segundo Coraggio (2007), essas regras estabelecidas pela CEPAL, UNESCO, BANCO MUNDIAL, eram necessárias para um “bom governante” e destaca as seguintes:

Desregulamentar a economia, minimizando as barreiras ao comércio e livre fluxo de capitais; Reduzir ao máximo os direitos não vinculados à competitividade, com exceção dos programas destinados aos setores de extrema pobreza e o estabelecimento de uma “rede de segurança” para situações conjunturais de necessidade; Sanear as finanças públicas, privatizando toda atividade que possa desenvolver como negócio privado,

reduzindo o gasto social ao mínimo necessário para garantir o acesso dos setores mais pobres a pacotes de serviço básicos (saúde, educação, segurança, água, saneamento), aplicando a recuperação de custos pelos serviços a todos os usuários que possam pagas em dinheiro ou em trabalho; Descentralizar o estado nacional, transferindo as responsabilidades sociais às instancias de governo e às comunidades locais; (CORAGGIO, 2007, p.81)

Nos documentos publicados pelo Banco Mundial a partir de 1990, a educação aparece como fator de desenvolvimento econômico, contemplando a Teoria do Capital Humano, ou como mecanismo de diminuição dos impactos das políticas macroeconômicas necessárias para manter o capital financeiro.

O Banco Mundial é o mentor político, financeiro e intelectual das políticas educacionais no Brasil, intervindo direta ou indiretamente na formulação das leis e diretrizes educacionais, assim como a base curricular e a função da escola na sociedade. É visível sua gerencia, como por exemplo, em suas diretrizes em relação a educação básica e a necessidade de formação de capital humano e para atender as novas demandas do capital:

Un sistema deficiente de educación primaria compromete todo el sistema de desarrollo del capital humano. Produce estudiantes mal preparados para lá educación de niveles secundário y terciario e adultos analfabetos. Y ló que es más importante, no produce una suficiente cantidad de padres, trabajadores y administradores verdaderamente instruidos, que contribuyan al desarrollo (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 13).

Assim como ator central de propagação da Teoria do Capital Humano em roupagens nem tão novas assim, ela também gerencia as decisões em relação ao aparato epistemológico e pedagógico na qual uma nação deve estabelecer.

Assim como o Banco Mundial, a UNESCO exerce um papel fundamental na formulação das políticas educacionais dos países semicoloniais. No Brasil, a UNESCO possui uma representação estabelecida em 19 de junho de 1964 em Brasília, mas sua ação é oficializada publicamente por meio do DECRETO Nº 87.522, de 25 de agosto de 1982, que promulgou o acordo de Cooperação Técnica Educacional, Científica e Técnica, efetivado entre a UNESCO e o Governo do Brasil, datado do dia 29 de janeiro de 1981 em Paris.

O postulado liberal do capital propõe e executa suas ações a partir do discurso de que não cabe a cada país individualmente traçar essas políticas, mas sim os organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNICEF e UNESCO. Exemplo explícito dessa interferência está no documento produzido durante a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, que traçaram as diretrizes e o eixo articulador da educação para os países

periféricos. Assim, produziram o NEBAS (Necessidades Básicas de Aprendizagem). O NEBAS tem como proposição central a necessidade da escola em desenvolver nos indivíduos o “aprender a aprender”, em que “o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduos”. (ARCE, 2003, p.30). Adentram em composição a isso, os postulados pragmatistas e funcionalistas da educação contemplando o discurso do “aprender fazendo”.

Arce (2003) afirma que a ideia formulada pelas organizações internacionais, assim como o relatório Delors:

(...) que a educação cabe à descoberta de talentos e potencialidades criativas através do atendimento do NEBAS dentro da escola, mas a sua realização ou utilização fica a cargo do indivíduo, à escola cabe somente o despertar, por isso não há necessidade de se prender o indivíduo por muito tempo dentro da instituição. Difunde-se com isso o conceito de educação permanente na qual o aprender a aprender é fundamental (ARCE, 2003, p. 31).

Esses conceitos se fortaleceram com a difusão pelo Ministério da Educação do Relatório Jaques Delors que foi o documento diretor das políticas educacionais para a formação de professores.

No período entre 1993 e 1996 foi elaborado o relatório da comissão internacional da UNESCO, redigido por Jacques Delors, seu presidente à época. Esse documento foi publicado no Brasil em 1998 com o apoio do Ministério da Educação. Foi a partir daí que os quatro pilares da educação e o lema “aprender a aprender” se ampliaram no discurso oficial do campo educacional. O relatório se inicia com uma exposição sobre os problemas sociais decorrentes da globalização que geraria uma interdependência planetária e um clima de incertezas. Dentre os grandes problemas a serem enfrentados pela educação no século XXI está o “desenvolvimento humano sustentável”, a “compreensão e aceitação mútua entre os povos” e “a renovação de uma vivência concreta da democracia”. A preocupação da comissão é com a tensão entre os opostos, buscando a conciliação das contradições inerentes à sociedade capitalista.

Os quatro pilares da educação para o século XXI seria o *Aprender a Conhecer* que tem por objetivo fazer o aluno adquirir um repertório de saberes necessários à vida contemporânea. Isso significa que os saberes sem utilidade devem ser substituídos por saberes utilitários. A escola deveria incentivar a pesquisa individual ao invés de sobrecarregar os alunos com conteúdos “sem sentido”. É inútil tentar conhecer tudo”. (DELORS, 1998, p.

91)A metodologia científica é mais importante que o conhecimento em si e ajudaria o aluno a ter autonomia. Deve-se valorizar o cotidiano vivido e as “percepções” por ele causadas.

O segundo pilar da educação é o *aprender a fazer*. Segundo o documento, com a substituição do trabalho humano pelas máquinas o trabalho se torna cada vez mais imaterial, ampliando o setor terciário da economia, o trabalho informal e independente. Amplia-se, mesmo na indústria, o trabalho cognitivo que exige um novo tipo de trabalhador. Esse trabalhador deve ser formado para a empregabilidade, visto que o desemprego é um dos problemas centrais no contexto da crise do capitalismo. É aí que entra a noção de competências. As competências deve substituir a antiga noção de qualificação, predominante no período taylorista/fordista. A crise de superprodução e o processo de reestruturação produtiva resultaram no modelo de acumulação flexível, chamado no documento de “toyotismo ao contrário”. Esse novo tipo de trabalhador precisa resolver problemas, trabalhar coletivamente e buscar inovações, pois as exigências do mercado são rápidas e flexíveis. A escola nesse contexto, deve desenvolver competências combinadas com qualificação profissional, atitudes e habilidades, iniciativa, habilidades de comunicação e de resolver conflitos, etc., A noção de competências está relacionada a formação de habilidades subjetivas e cognitivas (DELORS, 1998, p. 95). Não importa a qualidade do ensino nem o nível de escolarização, pois as “oportunidades para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior”, uma vez que “a intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos.” (DELORS, 1998, p.95). Quando o documento fala de habilidades cognitivas não está falando de conhecimento, mas de saber agir. O documento trata também das competências para preparar os trabalhadores para o trabalho informal, já que não há empregos para todos nos países semicoloniais. O aprender a fazer é a competência de se adaptar as novas condições laborais. A escola deve oferecer cada vez menos conhecimentos científicos e universais e focar em valores requeridos para o mercado.

O terceiro pilar é o *aprender a viver* num mundo cada vez mais desigual. As riquezas materiais estão concentradas nas mãos de poucos. Os indivíduos querem participar da riqueza material e cultural propagadas pelos meios de comunicação, o que motiva a violência. A escola deve trabalhar para a valorização das particularidades, para impedir que as diferenças sejam tratadas como relações de poder. Nessa perspectiva, deve-se incentivar o respeito a diversidade e o multiculturalismo, estimulando o diálogo sem gerar conflitos no âmbito das diferenças. Os objetivos do saber viver é de fato saber evitar conflitos ou resolve-los de forma

pacífica, evitar que a ofensiva dos países imperialistas sobre os países semicoloniais provoque revoltas populares e revoluções proletárias.

O último dos quatro pilares é o *aprender a ser* que preconiza o “cidadão participativo” na sociedade. A escola que deve estimular o aluno a resolver problemas concretos que envolvam direitos e deveres, envolver a comunidade nas decisões da escola na perspectiva de redimir conflitos e propagar os ideais de liberdade com responsabilidade, de estimular a participação da vida pública, o desenvolvimento do espírito de iniciativa e criatividade, o gosto pelo risco, etc.

O relatório trata da importância da educação permanente, do uso das tecnologias para manter a igualdade de oportunidades e a participação da comunidade na escola. Se quiser o trabalhador se manter no mercado de trabalho é preciso continuar em permanente formação que o habilite para competitividade e a empregabilidade. O uso de tecnologias deve ser ampliado e a escola deve preparar a todos para utilizá-las dentro e fora do espaço escolar. Em resumo, o documento compreende a educação básica como fundamental para o desenvolvimento econômico e social, o que o une umbilicalmente ao referencial teórico e ideológico da Teoria do Capital Humano.

Portanto, contempla os postulados das pedagogias liberais pós-modernas, ao excluir os conteúdos da aprendizagem, reduzindo o ensino à informações imediatas, e instrumentalizando as ações seguintes, fazendo um saber imediato e útil, adotando também as concepções de flexibilização e competências, que são necessárias para a formação do indivíduo e de sua adaptação ao mercado e as demandas do sistema produtivo do capital.

No que diz respeito à formação de professores, a diretriz é o “aprender fazendo”, “aprender em serviço”, isso já seria suficiente para a sua formação. Formação essa através do ensino a distancia, para dominar algumas técnicas e habilidades, ser capaz de refletir sobre suas ações, e ter a competência de adequar-se a outras demandas do mercado de trabalho, “não se reduzindo somente em ser professor”, pois a exigência é a flexibilização de seu trabalho (ARCE, 2003, p.31). Contudo, com o desenvolvimento de novas tecnologias, o professor já não seria tão indispensável, realidade essa que adentra nossas escolas através de tutores e da educação a distancia, TV, entre outros. A exigência é que o professor domine os processos de reflexão e de aprendizagem baseados na chamada “sociedade do conhecimento”. Para Arce (2003), fica explícito que a diretriz central é retirar de forma definitiva o papel do professor em relação ao conhecimento, retirando a teoria e transformando o professor em facilitador e intermediador de meras informações a serviço do capital. Essas proposições concretizam-se nas leis e diretrizes educacionais no Brasil, principalmente após as reformas

educacionais ocorridas nos anos de 1990, que por sua vez deve grande influencia e gerencia das organizações internacionais.

Castanho (2003) afirma que a formação dos profissionais em educação é uma questão central das reformas estabelecidas pelo capital e suas políticas liberais, sendo a educação um “elemento impulsionador dessas reformas”, que a partir das exigências e sob a gerência do Banco Mundial controlam essas reformas e financiam e alocam os recursos e assistência necessários para concretizar essas ações.

Em 2010 o Banco Mundial estabelecia inúmeras parcerias multilaterais, abarcando as mais variadas ações tanto no plano internacional articulando-se a varias instituições financeiras, corporações privadas e de assistência ao desenvolvimento (PEREIRA, 2014, p.81). Muitas dessas parcerias e diretrizes bancadas pelo Banco Mundial foram efetivadas entre o Banco e o Estado brasileiro, principalmente para restaurar os mecanismos de acumulação do capital e de desenvolvimento dos mercados em detrimento aos aspectos sociais e dos trabalhadores. Os impactos dessa relação são materializados na elaboração e alterações constitucionais, legislações educacionais, regulamentações e alterações nas formas de investimento e direcionamento dos recursos financeiros.

O Banco Mundial e seus postulados sempre estiveram, principalmente durante a década de 1980, o financiamento e a disponibilização de recursos financeiros para o desenvolvimento de políticas educacionais. Mas é a partir dos anos de 1990 que o Banco Mundial passou a ter uma maior interferência nas políticas educacionais através de auxílio direto na elaboração e criação de programas e projetos, mas que agora com a retorica de combate a pobreza e da falaciosa equidade social, na qual já debatemos.

Com as reformas econômicas e políticas ocorridas durante os anos de 1985-1992, o Banco Mundial com o consentimento da burguesia nacional e a participação direta do Governo Federal, configurou de forma ainda mais explícita a participação de intelectuais brasileiros junto ao Banco Mundial na formulação das políticas educacionais e das futuras reformas e leis que regulam nossa educação, pois os mesmos intelectuais que estavam a serviço do Banco Mundial, passaram a ocupar cargos no MEC e cumprindo a risca, todas as demandas do imperialismo. (SILVA, 2002, p.102).

Durante os anos de 1990-1992 foram adotadas medidas e ajustes estruturais no país, atendendo a imposição neoliberal. Tudo isso com a anuência do Estado e por meio de altos empréstimos junto ao FMI, aumentando ainda mais a dívida externa. Para se ter uma ideia esse montante em relação aos empréstimos junto ao FMI eram de 2% em 1987 passando para 29% a mais em 1994 (SILVA, 2002, p.102). Esses empréstimos para tapar o sol com a

peneira e cobrir o rombo econômico do país, vem de encontro com as reformas educacionais, pois as relações entre Banco Mundial e o governo federal ficariam mais estreitas, e suas ações cada vez mais evidentes em relação as políticas educacionais, como por exemplo a concretização de projetos como: Projeto Inovações no Ensino Básico de São Paulo, Projeto de Qualidade no Ensino do Paraná, Projeto de Educação Básica do Estado do Espírito Santo, Projeto Pró-Qualidade do Estado de Minas Gerais, Projeto Nordeste II e Projeto Nordeste III dando continuidade ao Projeto Nordeste de Educação Básica feito durante os anos de 1980 e 1987.

Durante o período do Governo de Itamar Franco e FHC 1992-2002, onde ocorreram reformas para assegurar o crescimento do capital privado, da aberta para investimentos externos e de privatizações com a função de enxugar o Estado, as políticas educacionais foram aos poucos sendo preparadas para atender as demandas do Banco Mundial. Entre essas postulações estavam à educação básica como principal objetivo e uma maior prioridade no Ensino Fundamental relegando o Ensino Médio e a educação infantil; qualidade na educação como base para as reformas educacionais; privatização do Ensino Médio e superior; ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas para captar recursos, ou seja, a necessidade de formação de capital humano e jogar a educação nas garras das ONGs e do sistema S; descentralização institucional para propiciar escolas autônomas em relação ao governo; prioridade nos resultados com base na produtividade e na competitividade; redefinir as ações do Estado em relação aos serviços públicos, principalmente saúde e educação; foco numa educação formal baseada na formação de capital humano; reforma dos sistemas de avaliação (BANCO MUNDIAL, 1996). É visível que todas essas proposições foram atendidas, colocando a educação a serviço do capitalismo liberal onde as políticas educacionais são apenas uma ramificação necessária para manter o setor financeiro e de desenvolvimento do capital e do imperialismo. Essa visão postula uma educação onde a escola é apenas um anexo da fábrica, promovendo o produtivismo e o individualismo como principais necessidades para atender o capital.

Essa concepção faz com que escola torne-se uma formadora de consumidores e trabalhadores flexíveis adaptados ao sistema produtivo e das demandas mercadológicas. Assim, há a necessidade de controle e centralização das avaliações enquanto meio de comprovar a produtividade e eficácia da escola enquanto formadora de mão-de-obra. Agora a questão é: quem é que detém o controle dessas avaliações e de direcionamento da educação? Logicamente ela fica atrelada ao Banco Mundial, que é quem faz os parâmetros de avaliação e de estatísticas do desenvolvimento da educação. Mas como essas prerrogativas se

materializam? São concretizadas a partir dos anos de 1990 e que tem como marco principal a Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, da Lei nº 9.424/96, da Emenda Constitucional nº 14/96, do Decreto nº 2.208/97, do Decreto Lei nº 3.276/99 e do projeto de lei nº 4.155/98. É a partir dessas medidas que o Governo Federal alinhou suas políticas ao modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, consentindo as reformas necessárias para atender às demandas estruturais do sistema produtivo. A postulação de uma educação voltada para a formação de trabalhadores reflexivos, flexíveis e competentes, que se adaptem ao mercado de trabalho. Essa postulação é evidenciada pelos art. 39 a 42 da lei nº 9.394/96 e reafirmada no decreto nº 2.208/97, onde explicita os conceitos de empregabilidade, flexibilidade e adaptabilidade. Essas proposições seriam necessárias para a qualificação profissional e acabar com a incapacidade dos trabalhadores, alinhando-se as novas tecnologias. A lei 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação também vem em conformação às demandas das organizações multilaterais, pois ela não funciona como uma instancia democrática, mas como um “órgão fundamentalmente de colaboração e de consulta do MEC, e sem uma participação efetiva da sociedade” (SILVA, 2002, p.202), assim como a medida provisória nº 1.549-28, que validou as políticas de privatização da rede federal de ensino e dos Estados, colocando restrições e ampliações das redes privadas de ensino. Também temos a lei nº 2.208/97 que regulamentou os art. 36, 39 a 42 da lei nº 9.994/96, que desmontou o ensino técnico e tecnológico, com a prerrogativa de separação de formação propedêutica da formação profissional, ou seja, desvincular o conhecimento histórico produzido pelo homem das necessidades inerentes as demandas do capital, sucateando ainda mais a profissionalização, e atender o postulado de flexibilização do trabalho. Vale ressaltar a emenda constitucional nº14, que depois de aprovada se tornou a lei nº 9.424/96, que criou o FUNDEF¹⁷, sucateando ainda mais a educação básica, ao municipalizar a educação básica e infantil e reduzir ainda mais os recursos para a educação. Para Silva (2002) essas ações revela a face perversa da privatização

¹⁷ A criação do FUNDEF ocorreu por meio da nova redação dada ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988, o qual estabelecia que nos dez anos seguintes à aprovação da Constituição os poderes públicos deveriam aplicar, pelo menos, a metade dos recursos vinculados pela CF ao ensino na universalização do ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo. E aqui a mudança profunda, pois, com a nova redação, a União, que nunca cumpriu esse artigo, teve reduzida a sua responsabilidade, assim como foi retirado do texto constitucional o compromisso de erradicar o analfabetismo e de assegurar o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso pela via dos programas presenciais de educação de jovens e adultos o FUNDEF gerou um processo onde “no afã de conseguir recursos do fundo, municípios fecham salas de aulas de pré-escola, superlotando-as com alunos do ensino fundamental; crianças com pouco mais de 6 anos, que deveriam cursar a última etapa da pré-escola, são matriculados na 1ª série do ensino fundamental (SILVA, 2002).

regulamentada pelo Governo Federal, que demonstra ainda mais sua lealdade aos ditames imperialistas do Banco Mundial.

As leis, decretos, resoluções e pareceres que citamos, foram definidos, adaptando, controlando os rumos da educação no Brasil. Percebemos isso claramente nas políticas de formação de professores que a conta gotas foi sendo moldadas aos ditames das conferências de educação, que sob a direção do Banco Mundial foi sendo disciplinadas e controladas. Em síntese, essa intervenção do Banco Mundial levou a acentuação e fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro, adaptando-se a lógica mercadológica, o que conseqüentemente leva a uma desapropriação dos professores dos seus instrumentos como as teorias, os conteúdos e os métodos sendo impossível uma formação emancipadora e integral.

A interferência do Banco Mundial propõe a lógica da produtividade através dos financiamentos e processos de avaliação nas quais os mesmos tem o controle, levando a uma racionalização do tempo e recursos da formação, assim como dos espaços de trabalho dos professores. Outra consequência é o sucateamento das escolas que não contam com estrutura física, livros, laboratórios e quando os há, os professores não sabem usá-los e não têm suportes pedagógicos, ou por muitas vezes, os próprios equipamentos são ultrapassados; sem contar a extrema desconfiança da ciência e da filosofia como conhecimentos necessários à escola, levando a uma defesa de pedagogias pós-modernas que atendem somente aos interesses imperialistas e da manutenção do poder pela burguesia.

Em síntese, o objetivo educacional das organizações é controlar as populações pobres por meio dos principais aparelhos ideológicos. Pretende-se formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica forjada da crise capitalista. É o mercado que regula tudo. As relações educacionais passam a ser relações mercadológicas e de consumo. A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-obra barata, qualificada, flexível, competente e que garanta maior produtividade ao capital. Na verdade, a educação passou a ser entendida como investimento, pois ela prepara recursos humanos para atender ao mercado capitalista.

Para transformar a escola num mercado a serviço do capital, novos conceitos estão difundidos nas políticas educacionais: equidade, solidariedade e cooperação internacional, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, capital humano, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias e superação da pobreza.

4.2 As pedagogias liberais pós-modernas como fundamento das políticas de formação de professores no Brasil

A análise das políticas educacionais, dos programas de formação de professores e sua repercussão está vinculada a uma concepção de educação e de escola. Pensamos uma formação docente que expresse uma perspectiva de apropriação do legado cultural da humanidade tanto pelo professor quanto pelo aluno, com uma fundamentação crítica em relação à sociedade capitalista com vistas a transformá-la. Assim, buscaremos aplicar as categorias do método do materialismo histórico-dialético que sustenta nossa pesquisa e os fundamentos teóricos do marxismo. Esse método de investigação nos conduz a história da totalidade social que envolve o fenômeno da presença da teoria do capital humano nas políticas educacionais de formação de professores, buscando desvelar as condições concretas em que se desenvolvem e suas repercussões na educação e conseqüentemente na sociedade. As categorias *totalidade*, *contradição* e *ideologia* nos permitiu estudar o objeto e capturar a essência, extraíndo aspectos e ligações que fundamenta e sua formação material. As estruturas e as relações sociais são contraditórias e dinâmicas assim como a realidade, e a teoria busca o que está submerso permitindo possibilidades de explicar a realidade a partir do contexto histórico-social. As categorias políticas *modo de produção capitalista* e *imperialismo* contribuíram para a análise dos dados da pesquisa partindo do universal para o particular e vice-versa, num movimento em espiral, nos ajudando a compreender as relações do modo de produção capitalista e o domínio imperialista sobre o nosso país. A correlação entre o particular e o universal tem caráter contraditório e em permanente movimento. No particular está o real concreto, condicionada pelas relações sociais de produção, que não pode ser compreendido mecanicamente, mas a partir dos conceitos e das relações empíricas. A análise geral e análise específica que faremos nesse capítulo sobre a formação de professores são compreendidas a partir das concepções presentes nos documentos. Os termos e conceitos utilizados nos cadernos de formação dos programas analisados estão interligados às concepções de educação reproduzidas pelos órgãos multilaterais do imperialismo. Os documentos oficiais e os programas de formação de professores são no caso de nossa pesquisa, representativos da realidade concreta.

Como vimos, a Teoria do Capital Humano tanto nos pressupostos apresentados por Theodore Schultz na década de 1960 quanto hoje na sua versão pós-moderna está presente nas políticas educacionais elaboradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO) que são os principais organismos multilaterais que orientam a educação e a formação docente no Brasil.

As mudanças no mundo do trabalho, com a consolidação do modelo toyotista, passam a exigir um novo tipo de pedagogia e de formação de professores que atendam aos interesses mercadológicos. A educação se torna um mero fator de produção. A prática educativa deve estar articulada à produção de forma a educar o proletariado para a produção racionalizada. Então, a formação de professores se torna uma ação privilegiada, já que são esses os responsáveis pela formação dos trabalhadores em geral.

As políticas governamentais em relação à formação de professores confundem-se com os contextos históricos de mudanças estruturais do capitalismo. Sempre que houve a necessidade de mudanças no sistema produtivo, as políticas educacionais passaram por reformas e rearranjos, para que se pudessem atender as exigências do capital em suas novas demandas. Assim, como a formulação de políticas de investimento em educação e formação de mão-de-obra, como por exemplo, a formação de capital humano, as políticas para formação de professores de adequou as novas epistemológicas hegemônicas na área educacional e do contexto macroeconômico.

Saviani caracteriza a história da formação de professores no Brasil da seguinte forma:

- 1.** Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- 2.** Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
- 3.** Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- 4.** Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- 5.** Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- 6.** Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144).

Optamos em apenas situar nossa análise a partir do ponto seis da classificação de Saviani, pois é a partir dos anos de 1990 que as políticas educacionais sofrem reformas substanciais que, como já vimos, é referendado pelas diretrizes internacionais. Desta forma, buscaremos explicitar e analisar as principais características dessas políticas educacionais, sobretudo as políticas de formação de professores, através das leis, diretrizes e parâmetros nas quais elas se postulam.

O primeiro documento que trata do alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) para atender aos acordos e metas firmadas na Conferência de Jomtiem. Para Shiroma e Evangelista (2003, p. 87). Essa política se dividiu em dois polos “um relativo à prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno) e outro relativo à formação docente”. Segundo as autoras, o governo FHC buscou atender primeiramente ao primeiro polo que foi a produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitaram a difusão de princípios baseados na Qualidade Total. Conforme Souza (2010, p, 236) foi então criado o *Plano de Qualidade Total em Educação* e a *Escola de Qualidade Total*:

Nesses termos nasce o *Plano de Qualidade Total em Educação* (1990), que tem como pressupostos básicos a descentralização, a privatização e a priorização de padrões tecnológicos como propulsores de uma educação voltada para os processos mercadológicos. A qualidade como critério de mercado foi assumida pelo governo brasileiro por meio do Programa “*Escola de Qualidade Total*” (EQT), desenvolvido por Cosete Ramos¹⁸, como coordenadora do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação, criado pelo governo Collor. Essa proposta resume as características centrais do programa de *Total Quality Control* (TQC), produzido nos Estados Unidos. Essa foi a forma utilizada para imprimir os princípios empresariais na educação brasileira (SOUZA, 2010, p, 236).

Essas ações fomentaram os rankings e os modelos meritocráticos para medir a qualidade da educação.

¹⁸ Cosete Ramos reproduziu as diretrizes da Qualidade Total no livro: **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. Segundo Silva (1994, p. 17), não foi por acaso que ela foi ideóloga e propagadora da filosofia da Qualidade Total no Brasil. Ela fez esse mesmo papel na difusão do “*tecnicismo educacional*” no período da ditadura civil- militar, como “autora de um conjunto de livretos intitulados “*Engenharia da Instrução*”, lá, como aqui, montada na burocracia do Ministério da Educação e Cultura”.

Num segundo momento se interferiu na organização escolar tendo como referência principal a formação de professores. Isso ocorreu inicialmente com a promulgação da LDB - Lei nº 9.394/96 que propôs formação superior de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISE) a fim de formar um novo perfil de professor atendendo às prerrogativas e orientações das organizações multilaterais que exigiam uma formação flexível, aligeirada e voltada à prática. Devido às pressões do movimento docente, as universidades continuaram a ser o *locus* de formação superior e os ISE se responsabilizariam pela formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Art. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62,64, 65 e 67; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da educação básica.

O Brasil participou da Conferência de Dakar em abril de 2000, onde foi cobrado pelo alto índice de professores com baixa escolaridade. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), em 1998 mais de 100 mil professores em exercício na educação básica no país não haviam completado o primeiro grau; outros 100 mil possuíam apenas o primeiro grau. Desse total, cerca de 180 mil professores atuavam como alfabetizadores.

No ano de 1998 foram publicados pelo Ministério da Educação, em consonância com o Relatório Jaques Delors, os *Referenciais para Formação de Professores*. Os Referenciais propõem que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais, pela utilização dos conhecimentos adquiridos para a resolução de situações-problema e para a tomada de decisão rápida em função do contexto de forma a orientar para um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas para atuar em situações imediatas e incertas no cotidiano escolar marcado pela precarização e desvalorização profissional. O conhecimento profissional é definido pelos Referenciais como:

[...] um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável. (BRASIL, 1998, p. 85)

Há uma imensa lista de competências a ser desenvolvidas pelos professores (BRASIL, 1998, p. 59) que dependeria de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e de resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa. Tal interação dependeria dos conhecimentos experienciais, elaborados a partir da prática profissional para os quais é fundamental o saber-fazer e o saber-ser. Para que isso ocorra faz-se necessário uma formação reflexiva de modo a potencializar a ação e reflexão tidas como necessárias a uma prática educativa competente. O professor deve priorizar o conhecimento prático que se mostra nas ações do cotidiano, tomando decisões rápidas para resolver os problemas que se apresentam. Essa postura profissional se remete aos atributos pessoais e ao seu compromisso com o fazer educativo. (BRASIL, 1998, p. 58).

O documento identifica três níveis de conhecimento necessários à prática pedagógica do professor: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Conforme o documento, a prática reflexiva deve configurar-se como uma atitude cotidiana do professor em busca da compreensão da realidade educativa e da própria prática. A construção de competências e a reflexão sobre a ação deve ser um processo contínuo. As referências teóricas citadas no documento estão baseadas nos estudos de Schön (2000); Nóvoa (1995), Alarcão (1996) e Perrenoud (1999a).

O documento atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade em aprender sempre em “aprender a aprender” o que demanda a necessidade da formação continuada como compromisso docente, de forma a aprofundar e ampliar suas competências. Durante a formação inicial a “competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam” (BRASIL, 1998, p. 66). Conforme os Referenciais, um professor é considerado experiente quando possui um “repertório de procedimentos e atitudes que contribua para a tomada de decisões no dia-a-dia e de apropriar-se de instrumentos que facilitem o domínio da tarefa educativa, isto, é depois que tiver desenvolvido e consolidado algumas competências práticas básicas e essenciais para o domínio da situação educacional e para continuar se desenvolvendo como profissional” (BRASIL, 1998, p. 73). Na formação continuada, o professor experiente tem um papel fundamental e deve atuar como professor formador a fim de reproduzir as concepções já cristalizadas na sua prática pedagógica.

As orientações dos Referenciais para a Formação de Professores estão alinhadas aos organismos multilaterais reproduzindo os conceitos, conteúdos e orientações metodológicas e reduzindo o trabalho educativo num saber-fazer, em saberes práticos e formação de

competências ao invés de conhecimento teórico e acadêmico sólido que permita uma ação transformadora da realidade.

Com base nesses referenciais o Ministério da Educação instituiu diretrizes curriculares e que seguiram com rigor todas as suas formulações teóricas e orientações para a formação inicial de nível superior e programas de formação continuada para os professores da Educação Básica, em especial para o Ensino Fundamental.

O Relatório Jacques Delors (1996) da UNESCO está em consonância com a Teoria do Capital Humano, como já discutimos. Os seus quatro pilares, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, são os pilares do modelo toyotista. Essas orientações se consolidam na concepção de competências que passou a ser o centro do processo de formação de professores e começa bem cedo, ainda na graduação.

Atendendo aos pressupostos dos Referenciais para Formação de Professores foram instituídas diretrizes curriculares específicas na forma de resoluções. Dentre elas se destacam: Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial da União em 9 de abril de 2002, Seção 1, p.31 e republicada por incorreção em 4 de março de 2002, Seção 1, p.8 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 9/2001); Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 (Ref.: Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e 3/2006) que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e que Revoga a Resolução CFE n.º 2, de 12 de maio de 1969; Essas duas resoluções definem a formação inicial de professores

Iniciemos a análise pelo Parecer CNE/CP 9/2001 que fundamenta e propõe a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 que sem dúvidas é o referencial central das políticas atuais de formação de professores. Esse parecer entende a formação profissional “enquanto preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica”, e ressalta que a concepção de competências é o núcleo dos cursos de formação. Nesse sentido, as competências devem se “refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação”, e que tenha uma “sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”.

Também propõe o conceito de simetria invertida “que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a

sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente”. Essa concepção inverte o papel entre professor e aluno tirando a centralidade do professor nas questões de ensino-aprendizagem, onde o professor se coloca com um mero facilitador e interlocutor do conhecimento. Conhecimento esse, que “é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências”. O documento também afirma que não há conhecimento real que não estabeleça a construção de competências.

Sua concepção em relação aos conteúdos é definida:

[...] para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a **construção e o desenvolvimento de competências**. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento **das competências exigidas para o exercício profissional** e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do **saber fazer** e na sua dimensão atitudinal – na forma de **valores e atitudes** que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.33 grifo nosso)

Essa formação de competências postula a posição da educação na sociedade, que segundo o documento deve desenvolver o comprometimento com os “valores inspiradores da sociedade democrática”, onde:

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; **Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes**. Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação. Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.41 grifo nosso)

Relaciona o papel da função social da escola enquanto formação de competências para que se possa:

Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele; Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; **Promover uma prática educativa**

que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular; Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.42 grifo nosso)

E também estabelece as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico:

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas; **Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;** Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a **diversidade** dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações; Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos; Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas **de intervenção pedagógica**, considerando o **desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos**. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.44 grifo nosso)

Outro ponto importante do documento é a diretriz para o gerenciamento da profissão docente e suas competências necessárias:

Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando **uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças**, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; Elaborar e **desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente**. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.44 grifo nosso)

Por fim, é importante ressaltar sua relação com o conhecimento pela experiência do próprio indivíduo, no caso específico o professor. Segundo o documento, o conhecimento “não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática”. E continua dizendo que o “Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um

trabalho”. “Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor” (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p.49).

Instituída a Resolução CNE/CP 1, 2002, os cursos de licenciatura foram engessados em competências. No Artigo 3^a encontramos “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”. Nos artigos 4^o e 6^o as competências são especificadas: Art. 4^o - Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação; Art. 6^o- Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Afirma o Art. 5^o, Inciso V, Parágrafo único: A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Aqui nesse artigo encontramos o paradigma da racionalidade prática, a valorização da formação de professores propostas por Dewey, mas sistematizadas por Donald Schön. Aqui está instituída a pedagogia do professor reflexivo. A reflexão-na-ação é o fazer fazendo. A reflexão-sobre-a-ação, memorização da ação para possível análise e reconstrução da ação. (SCHÖN, 2000; SCHÖN, 1995).

No Art. 14 é “ênfaticamente a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados”. Que deverá abranger “as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica observam os postulados da Teoria do Capital Humano em sua nova roupagem reproduzida pelos autores liberais pós-modernos como Shön (1995, 2000), Nóvoa (1995), Perrenoud (1997, 1999b, 2000, 2002) e Tardif (2000).

Da mesma forma, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura em seu Art. 4º e 6º afirma a necessidade da “diversidade”, da “multiculturalidade” e conhecimento “multidimensional”, “interdisciplinar. (BRASIL, 2016) Esses conceitos são desenvolvidos no âmbito das políticas dos organismos multilaterais e das teorias pós-modernas dos autores supra citados e em especial os autores Edgar Moran e Paulo Freire. Em 1999, a Unesco solicitou ao filósofo francês Edgar Morin a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI. Complementando o Relatório Jaques Delors, Morin apresenta os sete saberes: *Evitar as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, já que “o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução” (MORIN, 2001, p, 1). Em suma, não existe verdade, não existe realidade, tudo é relativo, volátil; *Os princípios do conhecimento pertinente*: Esse princípio afirma que não são necessários muitos conhecimentos, mas apenas o que seja pertinente ao contexto; *Ensinar a condição humana*: trata-se da valorização da identidade cultural do sujeito a partir dos pressupostos do multiculturalismo e da reacionária concepção de “diversidade”; *Ensinar a compreensão*: esforço de manter a solidariedade, a tolerância e o pacifismo diante das contradições do capitalismo; *Enfrentar as incertezas*: afirma-se um descrédito na ciência a partir do conceito de incerteza. Tudo é incerto, impreciso e complexo; *Ensinar a identidade terrena*: Os problemas ambientais são problemas de ordem individual que podem ser solucionados pela educação e não inerentes aos processos de exploração capitalista; *A ética do gênero humano*: Advoga a ética e a autonomia pessoal e a participação social dentro dos limites do Estado burguês. (MORIN, 2001).

O multidimensional e o interdisciplinar para Morin é o acesso à informação no contexto global e complexo. Deve-se buscar informação e não o conhecimento, já que este é “tradução” e “reconstrução”, acometido de erros de percepção e ilusório.

Os conceitos presentes nessas resoluções são encontrados também no pensamento pós-moderno de Paulo Freire. Ao defender a “social-democracia cristã” ao mesmo tempo em que acusa o marxismo de sectarismo, Freire assume sua postura como pós-moderno, num mundo de “incertezas”: “O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos” (FREIRE, 1992, p. 49).

Paulo Freire defende categorias pós-modernas, ampliadas na esfera do imperialismo como o “multiculturalismo” e a negação da luta de classes, ao defender a “unidade na diversidade”:

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar (...) a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência (FREIRE, 1992, p. 78).

Da mesma forma, defende o “aprender a aprender” desvalorizando os conteúdos escolares e o relativismo das pedagogias norte-americanas: "que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de crianças e mestres a programas rígidos e nocionalizados, faça com que aqueles aprendam, sobretudo, a aprender" (FREIRE, 2001, p. 85). A obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, de Freire (1997) e os *Sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), de Edgar Morin foram encomendado pela Unesco para complementar o Relatório Jacques Delors, (ROMÃO, 2002 e 2010) e serviu de aporte teórico para as diretrizes dos cursos de graduação para formação de professores. A epistemologia da prática associada à noção de competências presentes na Resolução CNE/CP 1/ 2002 e a na Resolução CNE/CP 1 2006 substitui a categoria conhecimento por “saberes” que possibilitarão a formação de capital humano plenamente adaptado ao sistema produtivo.

É a partir desses documentos que é regido as políticas educacionais e em especial as políticas de formação de professores no Brasil. Partimos do pressuposto que essas políticas foram formuladas para atender as exigências do capital produtivo, assim como desenvolver a adaptação dos indivíduos a chamada sociedade pós-moderna.

No contexto atual as políticas governamentais para a educação baseiam-se nas epistemologias de pedagogias liberais pós-modernas, que embasam os Parâmetros Curriculares, o Sistema de Avaliação, função social da escola e o modelo de sociedade por elas concebido.

Um dos fatores culminantes das políticas educacionais voltadas à formação de professores são as políticas relacionadas ao currículo. Essas políticas relacionadas ao currículo é que formata e concebe a ideia de função social da escola, sendo o professor o responsável na sua execução. Ela é responsável pelo que deve ser ensinado e aprendido pelos alunos em todos os níveis de ensino, e também nas políticas de formação continuada, que é quem basicamente programa as etapas da escolarização. De uma forma mais abrangente o

currículo seria toda a atividade que ocorre no espaço e tempo escolar, desempenhando o que lhe é própria (SAVIANI, 2005, p.18).

A constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 confirma a tarefa do Governo Federal em formular os referenciais curriculares e consolidar as concepções da educação em consonância as necessidades estabelecidas pelo capital produtivo e das diretrizes formuladas pelas organizações internacionais. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um dos marcos principais das reformas curriculares dos anos de 1990 e tem a característica principal de orientar a educação nos postulados epistemológicos das pedagogias liberais pós-modernas, claramente evidenciadas em suas orientações para a noção de competências. As reformas curriculares trazem a proposta de que:

[..] que o ensino deixe de promover a mera reprodução de um saber letrado e leve o(a) aluno(a) a mobilizar **conhecimentos, habilidades, atitudes**, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido. A nova concepção de currículo, ao propor o ensino por competência e a **ênfase à diversidade e insistir no caráter transversal e interdisciplinar** do conhecimento veiculado nas escolas e na necessidade da sua contextualização, anuncia uma guinada basilar nas políticas da área. Acompanhando o que ocorre também nas reformas educativas dos países desenvolvidos e da América Latina, a reforma do currículo é uma peça fundamental na **mudança de eixo das políticas da igualdade, voltadas para todos, que informaram a expansão dos sistemas educacionais no século XX, para as políticas da equidade, focalizadas em grupos específicos do início do século XXI.** (GATTI, 2011, p.36 grifo nosso)

Ficam evidentes as concepções adotadas por essas políticas e suas relações em atender as demandas do capital ao explicitar a necessidade de formação de competências e habilidades, foco na diversidade e o esfacelamento dos conteúdos através da interdisciplinaridade e transversalidade do conhecimento. Todas elas são palavras de ordem dos postulados pós-modernos e multiculturalistas. Ao dar centralidade a noção de “diferenças”, mascara-se os problemas socioeconômicos através das concepções de gênero, raça, idade, orientação sexual, deficientes, que ao serem excluídos seria a razão principal das desigualdades, que, portanto, devem ser inclusos (adaptados) na sociedade através da educação.

Assim, as políticas e programas devem ser voltados às características específicas dos estudantes pertencentes a grupos de risco, dos jovens e dos adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria, das populações do campo, dos encarcerados. Todas

essas proposições estão elencadas nas diretrizes do Banco Mundial e das Organizações Internacionais, que com a falácia de equidade e democracia, sucateiam a educação e sua função social de emancipar os indivíduos para que possam transformar suas relações sociais de existência.

Essa noção de diversidade passa a impregnar as ações do MEC e de redes estaduais e municipais de ensino, assim como as próprias diretrizes curriculares nacionais, que as incorporam como uma de suas matrizes, conforme Pareceres CNE/CEB nº 20/2009, nº 7/2010 e nº 10/2010, bem como o projeto do Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Outra face importante é o sistema de avaliação que esta inserida no currículo, esta foi estabelecida pela Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010/CNE/CEB. A partir desse contexto a avaliação do sistema educacional e de suas políticas passa a ser direcionada para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, sendo o maior desafio adaptar esses postulados ao currículo e atender as exigências do sistema produtivo.

Além das reformas curriculares, as políticas educacionais a partir de 1990, em específico a formação de professores, passam a incorporar os postulados das pedagogias liberais pós-modernas, pois as propostas de formação passam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência e a necessidade do professor refletir sobre suas práticas, ações e a formação de competências necessárias para o exercício da profissão em tempos da sociedade do conhecimento. Esses são pressupostos estão contidos em obras que reforçam esse ideário e foram amplamente difundidas do Brasil como Tardif (2003); Tardif; Lessard; Lahaye, (1991); Zeichner, (1995); Pimenta; Gehedin, (2000) e Perrenoud (2000).

As políticas que adotam esse referencial, que impõe a noção de saberes aos currículos, que por sua vez atingem as políticas de formação de professores, seguem o discurso da pedagogia do “professor reflexivo”, que propõe que o professor deve refletir e pesquisar sobre sua própria prática. Esse modelo assenta-se na profissionalidade docente, ou seja, no conjunto das competências adquiridas pela formação e pela experiência por um profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão (PERRENOUD, 2002). Portanto, há a necessidade de um “novo” profissional da educação, numa guinada para:

[...] retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud, entre outros. (GATTI, 2011, p.147)

Sobre a noção de formação de “saberes”, produzidos por autores acima citados, existe uma grande aceitação de suas teorias nos documentos oficiais e nas políticas educacionais. Segundo Tardif (2004) existem quatro tipos diferentes de saberes que se aplicam na atividade docente:

QUADRO 3 – CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTE

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: (TARDIF, 2004, p. 36-38)

A noção de construção de saberes está ligada ao construtivismo e as suas proposições relativistas e de psicologização da educação. Ao inserir a importância da experiência do cotidiano, sem levar em conta os problemas estruturais, que em sua essência são consequências do sistema capitalista e de suas contradições, a construção de saberes fica apenas ligada as necessidades de formação de competências e do saber prático, sem levar em consideração o conhecimento científico produzido historicamente.

Dessa forma, as políticas educacionais principalmente em relação à formação continuada de professores, reforçam as concepções pragmatistas e funcionalistas da educação. Documentos como as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica em Nível Superior regulamentam o perfil do trabalho docente, que aparece como um “novo” professor e colocam as competências e habilidade a ser desenvolvidas pelos professores, sua avaliação, organização pedagógica e institucional.

É importante ressaltar que as políticas governamentais de formação têm sido pressionadas pelos art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/ 96 que estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, o que tem levado os professores a uma formação precária, com cursos de baixa qualidade e que em muitos casos é custeado pelos próprios professores. Para Freitas “todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002 p. 147).

Outro aspecto das políticas educacionais de formação de professores está na concepção de “formação em serviço”, que segundo Freitas (2002) é um “lucrativo negócio nas mãos do setor privado, pois o Estado passa a terceirizar suas responsabilidades”, atendendo de forma clara as diretrizes internacionais do Banco Mundial. Conforme Freitas, “O ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB” (FREITAS, 2002, p. 148).

A educação escolar com todas essas transformações passa a ser uma extensão da empresa, da fábrica, da informalidade perdendo suas características históricas fundamentais. Essa constatação se expressa na análise de Ianni (2005):

Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito a educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada, como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2005, p. 33).

A análise das políticas de formação de professores nos permite algumas conclusões preliminares ou considerações: há um forte subjetivismo na definição dos conhecimentos necessários à formação de professores que se explicitam pelo relativismo epistemológico. Substitui-se os conteúdos por informações, num jogo de linguagem articulado a noção de multidimensionalidade e interdisciplinaridade, causando um esvaziamento dos conhecimentos

científicos e negação da teoria. Isso implica no distanciamento e no desconhecimento da realidade objetiva pela negação das metanarrativas e a difusão de uma realidade de “incertezas”. É a anticiência, a antiteoria, que resulta na mais completa alienação do proletariado aos processos de exploração do trabalho e às relações de poder na sociedade. Essa frágil formação teórica se solidifica na ênfase ao específico, nas microrelações do cotidiano que se expressam no praticismo, no utilitarismo e na harmonia alienada de uma “ação reflexiva” sobre a realidade. A formação do professor reflexivo e pesquisador se restringe ao espaço da escola. Em resumo, identificamos uma marcada existência das pedagogias liberais pós-modernas, carregadas das concepções e objetivos da teoria do capital nas políticas educacionais de formação de professores no Brasil.

Dessa forma buscaremos a seguir caracterizar e identificar como se processa os programas de formação continuada de professores. Explicitar seus referenciais epistemológicos e compreender seus objetivos e relações com as exigências do capitalismo pós-moderno.

4.3. Repercussões das políticas educacionais liberais nas políticas de formação de professores

Há um processo de internacionalização das políticas educacionais que estão ligadas às reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países semicoloniais sob o comando de diferentes organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, OMC e OCDE, CEPAL, etc. Essas políticas educacionais se convertem em programas a exemplo da formação continuada de professores. São constituídos por modelos uniformizados, são avaliados por exames dos sistemas educacionais como avaliação institucional e financiados pelas agencias internacionais, que no posto de credores, ditam as reformas que se estruturam com base em três princípios comuns: focalização (substituição de direitos por políticas compensatórias), descentralização e privatização:

Dessa forma, a atual configuração do capital determina novas modalidades de reprodução da força de trabalho, ancoradas principalmente nos processos de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais. Nesta ótica, a estratégia neoliberal de reprodução da força de trabalho consiste em implementar políticas sociais que consigam integrar os indivíduos, já que, em sua visão, o trabalho assalariado não tem mais essa capacidade. É esta perspectiva que vem determinando as tendências das políticas sociais no Brasil, que em oposição à universalização e a integração com as outras esferas da seguridade social, passando a ser centralizadas em programas

sociais emergenciais e seletivos, enquanto estratégias de combate à pobreza. (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2016, p. 10).

Os programas que estamos analisando nesse trabalho são focalizados porque foram criados para resolver o problema do baixo desempenho das crianças em leitura e escrita e a má formação inicial dos professores. O Estado brasileiro não investe na formação inicial para superar os históricos processos de fracasso escolar no Brasil. A falta de investimento na formação superior resulta na formação deficiente dos professores, especialmente nos últimos anos com a proliferação dos cursos de licenciatura a distancia. No setor privado essa oferta poderia se chamar de “compra de canudos”, dado a péssima qualidade dos cursos oferecidos.

A formação inicial de professores da educação básica é frágil, insuficiente e muitas vezes aligeirada. Revela o acentuado processo de privatização do ensino superior. Segundo os dados do INEP cerca de 75% das matrículas no ensino superior na atualidade, estão no setor privado. As diretrizes para os cursos de licenciatura na educação básica e para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/01/2002 e Resolução CNE/01/2006) se articula a esse processo de minimização do conhecimento dos professores pelas suas concepções voltadas aos interesses do mercado, como já analisamos na seção anterior.

Outro princípio de padronização das políticas educacionais é a descentralização. Descentralizam-se operações e responsabilidades entre os Estados, os municípios, as universidades, etc., mas não se descentraliza a gestão. Não se considera as profundas diferenças regionais, financeiras e educacionais entre os sistemas que executam essas políticas. Essas instâncias não tem nenhuma autonomia. Os professores que participam desses programas não tem autonomia no que se refere às concepções, aos conteúdos, metodologias, produção de materiais, etc.

A essa perda de autonomia do professor Apple (1989) chama de “desqualificação” e “intensificação do trabalho docente”. Segundo o autor, essa perda de autonomia do professor consiste na separação entre concepção e execução do trabalho docente. No caso das políticas educacionais de formação de professores são formuladas e dirigidas pelos organismos multilaterais sob a o controle técnico dos especialistas do Ministério da educação. Ao professor, cabe penas a execução cega para cumprir as metas estabelecidas, que devem ser avaliadas por exames externos. Os programas massificam e naturalizam ações como as rotinas, os temas, as atitudes, os contratos didáticos, as sequências didáticas, enfim. Controla-se tecnicamente toda a ação docente em movimentos unificados e padronizados em todo o país.

As políticas de formação continuada no Brasil tem privilegiado a formação de alfabetizadores, devido o histórico fracasso do Estado brasileiro em garantir alfabetização para todos, ostentando vergonhosamente altos índices de analfabetismo. O Brasil não cumpriu as metas estabelecidas pelos Planos Decenais, pelos PNEs em relação à superação do analfabetismo. Por isso, se ampliam as políticas públicas compensatórias no processo que envolve aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças, com destaque para os PCN em Ação – Alfabetização, GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PRALEP - Programa de Apoio a Leitura e a escrita, PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, PNAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além das Palavras.

Esse emaranhado de programas lançados pelo Ministério da Educação (sem contar as centenas de programas dos Estados e Municípios) não se constitui numa política sólida e contínua de políticas oficiais no campo da alfabetização. São caracterizados pela descontinuidade. Lombardi e Saviani (2008) preconizam que:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Isso ocorre porque essas políticas oficiais estão voltadas ao atendimento das imposições dos organismos multilaterais para solucionar problemas inerentes ao processo de produção capitalista e não aos reais interesses nacionais.

Elegemos para analisar nesse trabalho os programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, GESTAR, PNAIC, PNEM e PROINFO e os caracterizamos no capítulo anterior. O que nos cabe nessa seção é analisar suas repercussões na educação atual e como se vinculam a Teoria do Capital Humano.

Para compreender os fundamentos teóricos desses programas de formação buscamos estudar seus documentos oficiais (documentos primários) que seguem elencados abaixo:

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Módulo 1: Processos de Aprendizagem (vídeos e apostilas com Guia de Orientações; Coletânea de textos e Guia do formador).

Módulo 2: Propostas Didáticas I (apostilas com Coletânea de textos do módulos II e Guia do formador do módulo II).

Módulo 3: Propostas Didáticas I (apostilas com Coletânea de textos do módulos III e Guia do formador do módulo III).

Pró-Letramento

Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem (Material de Ensino destinado à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

DVD's de Alfabetização e Linguagem.

Pró-Letramento: Guia Geral

Documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Educação Básica: orientações gerais” (BRASIL, 2005).

Site do Ministério da Educação: portal.mec.gov.br – Link formação - Pró-Letramento.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Site: pacto.mec.gov.br

Portarias e medidas provisórias: Portaria nº 1458 (14/12/2012); Portaria nº 867 (4/07/2012); Portaria nº 90 (06/02/2014); MP: 586 (08/1/2012).

Manual do Pacto (com apresentação do PNAIC, esclarecimentos e informações sobre o curso de formação, dos materiais pedagógicos distribuídos, das avaliações a serem desenvolvidas e gestão).

Cadernos de Formação (cadernos produzidos para a formação dos professores alfabetizadores).

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE no 2, de 30 de janeiro de 2012)

Portaria Nº 1.140, de 22 de Novembro de 2013.

Documento Orientador das Ações de Formação em 2014

Apresentação Pacto 2013

Caderno I - Formação de Professores do Ensino Médio

Caderno II de Formação de Professores do Ensino Médio

GESTAR

Orientações Gerais

Resolução CD-FNDE nº 24

Material de ensino

Atividades de Apoio à Aprendizagem

Caderno do Formador

Cadernos de Teoria e Prática

PROINFO

Diretrizes Gerais do Programa

Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais

Os programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, GESTAR, PNAIC, PNEM e PROINFO podem ser compreendidos como programas de formação docente, plenamente integrados aos interesses político-ideológicos dos organismos multilaterais e como base teórica principal a Teoria do Capital Humano na sua versão pós-moderna. Apontaremos algumas características que identificam essa perspectiva.

- a) A formação do profissional reflexivo
- b) A pedagogia das competências
- c) O professor é o sujeito central no processo de sua formação, um sujeito ativo, capaz de criar e propor novas práticas pedagógicas.
- d) O construtivismo e o desenvolvimento profissional a partir de práticas de formação pautadas em dimensões coletivas.
- e) Educação centrada na prática e negação dos conhecimentos científicos por saberes práticos do cotidiano (modelo da racionalidade prática)
- f) Negação da totalidade
- g) Alinhamento com as diretrizes dos organismos multilaterais do imperialismo e os interesses do capital

Como discutimos no item 3.2, a reforma realizada na formação de professores no Brasil seguiu as orientações dos organismos multilaterais e alterou, por meio de diretrizes, a base curricular dos cursos de formação inicial incluindo conceitos vinculados à formação de capital humano de caráter empresarial como gestão, competência, flexibilidade, etc. e criou programas de formação continuada com a finalidade de garantir as reformas na organização escolar, nos currículos e nos processos de gestão e formar professores com perfil compatível

com a nova lógica de formação de trabalhadores necessários aos novos processos de exploração capitalista.

O PROFA centrou-se no estudo da teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e a organização de uma didática da alfabetização. Na prática propôs a construção de situações didáticas de leitura e de escrita, que envolvessem a resolução de situações-problema. O Pró-Letramento e o PNAIC também se fundamentam na Psicogênese da Língua escrita e a criação de situações didáticas de alfabetização, mas inserem a concepção de linguagem propondo a utilização de diferentes gêneros textuais orais e escritos e o estudo acerca dos conhecimentos linguísticos necessários ao processo de alfabetização de forma resumida e superficial. Esses acréscimos se delineiam como aprofundamento das concepções liberais pós-modernas.

O PROFA assume o modelo de formação baseado nas competências docentes. Já o Pró-Letramento e o PNAIC pautam-se pelo objetivo de desenvolvimento profissional. Os três apresentam a mesma perspectiva de formação centrada na prática docente, na valorização dos “saberes” gerados pela prática em detrimento dos conhecimentos teóricos e científicos.

Nos três programas, o professor aparece como sujeito central no processo de sua formação, um sujeito ativo, capaz de criar e propor novas práticas pedagógicas. Da mesma forma, nos três programas e também no Gestar, o princípio básico é a reflexão sobre a prática que se materializa no movimento ação-reflexão-ação sobre as situações práticas do cotidiano da sala de aula. Os professores seriam então sujeitos ativos e “práticos reflexivos” que devem criar situações didáticas por meio de projetos ou “sequências didáticas”. Os objetivos desses programas estão voltados, sobretudo, para a aquisição pelo professor de “competências técnicas” e não tratam da função social da escola, do caráter social e político da alfabetização e da formação docente de uma forma geral.

A introdução de novos métodos, de novos conteúdos e de novas tecnologias depende da aceitação dos professores. Por isso, ao analisar os Guias dos programas percebemos que a eles tratam os professores como protagonistas e propagandeam uma falsa autonomia. Na verdade o que se quer do professor é que se comprometa com tais reformas ou que ao menos não seja um obstáculo. As ideias e ações dos professores passam a ser reguladas pela agenda do capital num processo de cooptação ideológica de forma que o mesmo não perceba a que serve sua prática pedagógica. Todos eles são de certa forma impostos aos professores, mas a situação que envolve o PNAIC é muito mais grave. Antes se buscava convencer os professores a participar dos programas, as vezes oferecendo vantagens, reduzindo carga-horária, mas no PNAIC a participação é obrigatória. Quem não participa do programa é

retirado do Bloco Pedagógico, que são os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para garantir que os professores não se rebelam diante de tal imposição, o programa paga uma bolsa de R\$ 200,00 mensais para compensar, já que os salários são ínfimos.

Nas diretrizes de formação de professores tanto inicial como continuada, predomina a teoria do professor reflexivo. Para aceitar as reformas na estrutura da educação escolar faz-se necessário convencer os professores de que precisam de novos métodos, de inovação da prática e que somente isso solucionará os imensos problemas encontrados no dia a dia da sala de aula. “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”. (NÓVOA, 1995, p. 28). O professor deve buscar uma reflexão constante sobre a prática, se tornar um professor reflexivo, com uma nova visão sobre sua formação profissional e, sobretudo, aberto as mudanças, as novidades, a experimentação de novos métodos, etc. Em outras palavras, um professor flexível e ativo na elaboração de saberes e resolução de problemas no processo de ensino aprendizagem de seus alunos e nas situações que o cotidiano escolar apresenta. Assim, a formação de professores visa adapta-los aos novos padrões exigidos pela lógica do mercado:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27)

Conforme Nóvoa (1995a), o modelo da racionalidade técnica ou instrumental, impõe conteúdos que desvalorizam os “saberes experienciais” e as práticas cotidianas dos professores, por isso, o professor é tratado como um “parceiro experiente que favorece a aprendizagem e a reflexão do professor” (BRASIL, 2001c, p. 04). A formação, nesse sentido, é também uma formação espontaneísta pautada por relatos de experiências, que reforçam o individualismo, e quando lidas coletivamente nos cursos mais parece seções de autoajuda.

Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de

experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado (DUARTE, 2006, p. 79) .

Os guias de orientações metodológicas dos programas tratam das competências já elencadas nos Referenciais para a Formação de Professores. No caso do PROFA, isso é bem explícito, com as contribuições de Perrenoud. O autor compreende competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999a, p. 07). Os conteúdos da formação não tem muita importância se não estiverem associados às competências de saber-fazer.

A pedagogia das competências, como já tratamos no primeiro capítulo, está estreitamente vinculada ao construtivismo que adotou as diretrizes curriculares com conceitos desenvolvidos por César Coll e seus seguidores como é o caso dos PCNs com a classificação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais. A noção de competência e o construtivismo requer a compreensão do local de trabalho como espaço de aprendizado, do aprender a fazer, o que facilitaria a inclusão de pessoas com baixa escolaridade no mercado de trabalho. Nota-se a mesma noção de competências desenvolvida nas relações empresariais são desenvolvidas na formação de professores. Por isso, a pedagogia das competências foi escolhida pelos organismos multilaterais como a mais eficaz na formação do trabalhador no contexto das demandas pela empregabilidade.

A pedagogia das competências contribui para a disseminação de uma educação tecnicista, hegemônica e dualista. Nas palavras de Maués (2005, p.13) “a pedagogia das competências é uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender às exigências do mundo empresarial em detrimento de uma formação geral e crítica”. Na formação por competência o significado social da escola é transferido para a esfera econômica, ou seja, a escola passa a cumprir as exigências empresariais.

A formação pela lógica das competências se justifica pelo sentido mercadológico que a educação vem assumindo para atender as novas demandas do capital. Desse modo os industriais que forma a Redonda Europeia dos Industriais, afirma com tamanha ousadia que:

[...] que a educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico (HIRTT, 1997, p. 77). Com isso, de uma forma concreta se declara a vinculação estreita entre a educação e o mercado e se transforma a educação em mercadoria. Essa mercantilização, no dizer de Garcia (2001), implica uma adequação do ensino, compreendido como conteúdo, estruturas e formas, às exigências do mercado (MAUÉS, 2005, p.14).

Espera-se para este século um perfil de profissional na educação que seja capaz de formar trabalhadores para a flexibilização do mercado, que seja polivalente e que tenha a sua subjetividade trabalhada para incorporar essa nova fase do capitalismo como algo normal e inevitável (MAUÉS, 2005, p.14).

Para formar as competências requeridas é preciso de um modelo. Esse modelo está explícito em todos os programas, mas que o Guia do PROFA descreve com precisão. Deveria ser um modelo que:

- proporcionasse ao professor o acesso ao conhecimento profissional que deve constituir-se fundamentalmente na formação inicial, ampliando-se nas ações de formação em serviço;
- fosse pautado por metodologias que privilegiassem a construção de conhecimentos “ao invés de [privilegiarem] apenas a transmissão de informações teóricas”, dentre as quais se destaca a resolução de situações problema;
- colocassem o professor no centro do processo de sua formação, considerando-o como sujeito ativo e singular na construção de conhecimentos e competências; o que implicaria considerar os processos pelos quais ele se apropria do conhecimento, suas características pessoais e seu conhecimento experiencial e profissional;
- compreendesse a aprendizagem do professor como um processo singular que decorre da construção pessoal e coletiva, daí a importância da troca de experiências e do trabalho em colaboração ou em parceria, que pode ser realizado por meio de situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas etc.;
- fosse pautado pela “máxima”: ação-reflexão-ação, que seria representativa de uma metodologia centrada na reflexão sobre a prática.

(BRASIL, 2001b, p. 25- 28).

A reflexão não é uma ideia, um pensamento, mas é entendida como uma ação, “refletir é um tipo de fazer, uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento” (BRASIL, 2001b, p. 28). Assim, a reflexão sobre a prática resultaria em resolução de problemas do cotidiano da escola e da prática educativa.

Um professor é tanto ou mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática, ou seja, quanto maior for sua capacidade de resolução de situações-problema. [...] As competências se constituem em processos ativos de reflexão sobre situações concretas e contextualizadas: são construídas a partir do uso de conhecimentos “sobre”, mas também de conhecimentos mobilizados e construídos “na” experiência.

As competências exigem um saber fazer que só se aprende fazendo. A reflexão sobre a prática é o que possibilita, a professores e formadores, o desenvolvimento da capacidade de simultaneamente fazer/pensar sobre o fazer. (BRASIL, 2001b, p. 29)

Desta forma, o bom professor não seria aquele com sólido conhecimento teórico, mas aquele que tem competência de um saber-fazer e de um saber-ser. Para isso, deve adotar novas metodologias que se apresentam em todos os programas de formação de professores que estamos analisando: a resolução de situações problema, o aprofundamento do conhecimento sobre os procedimentos de ensino, a reflexão sobre prática, o registro escrito do trabalho realizado, o trabalho em grupo e a troca de experiências. (BRASIL, 2001b, p. 13).

Os Referenciais para a Formação de Professores apresentam uma lista sobre as diferentes funções que caracterizariam o trabalho educativo. Essa é outra questão importante onde à lógica empresarial se mostra. O trabalho do professor não se caracteriza mais pelo ensino, mas também pela gestão dos processos educativos, na gestão de pessoas e de recursos. Assim, se amplia as funções do professor, afinal ensinar passa ser uma ação negativa e “tradicional”, como já discutimos ao tratar das pedagogias liberais pós-modernas.

As pedagogias liberais pós-modernas, que tem como fundamento o pragmatismo nas formulações de Dewey e nas teorias piagetianas, se materializaram no Brasil como escolavovismo e construtivismo, compreendem como superior o conhecimento que se aprende sozinho em detrimento do conhecimento assimilado pela transmissão por outrem. Como já discutimos na primeira seção há uma descaracterização do trabalho do professor como uma atividade de ensino. Transmitir conhecimento passou a ser um crime, porque se entende que muito mais importante que aprender conhecimentos e desenvolver a capacidade de descoberta é a construção de saberes, o que secundariza os conteúdos escolares e a própria função social e histórica da educação escolar. Descartam-se as atividades de ensino como elemento fundamental do trabalho educativo. Os programas partem da ideia de que os professores devem compreender o desenvolvimento psíquico e as estruturas do pensamento no processo de construção de conhecimento pelas crianças, conforme os pressupostos piagetianos e as teorias construtivistas propagados no Brasil por Ferreiro (1995), Ferreiro e Teberosky (1999) e reforçados por pesquisadores construtivistas brasileiros como Lino de Macedo e Telma Weisz.

O que ocorreu foi que houve uma reedição, um “requeentamento” dos conceitos fundamentais da Escola Nova como se fossem novidades, em especial o lema “aprender a aprender”, onde o professor é alguém que possibilita um ambiente criativo e situações de aprendizagens, que permita que as crianças testem suas hipóteses e que experimentem novas

possibilidades, um orientador que não interfere no processo de construção do conhecimento e descoberta pelos alunos. Conforme Facci (2004, p. 116) “a única coisa que os professores não devem fazer, pode-se concluir, é transmitir os conhecimentos”. Para Duarte o lema aprender a aprender (2003, p.11) “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante adaptação à sociedade regida pelo capital”. A epistemologia genética de Piaget e o pragmatismo do aprender a aprender de Dewey relativiza o conhecimento o coloca a serviço da adaptação, por isso, são à base das pedagogias pós-modernas que visam à adaptação dos trabalhadores ao mundo do trabalho, ou seja, a formação de capital humano.

A epistemologia das pedagogias pós-modernas e as ideologias liberais que lhes deram origem condena a perspectiva marxista e legítima, com um discurso, aparentemente crítico, as relações sociais de exploração e dominação capitalista. A teoria liberal não se preocupa apenas com a teoria social, mas com a teoria do conhecimento. Tanto as teorias de base defendidas por Lyotard (1979), Morin (2001) e Delors (1998), etc. afirma que o indivíduo não é capaz de conhecer, pois não existe verdade, o conhecimento está fadado ao erro e que tudo é volátil, complexo e incerto. Duarte (2006) defende a tese de que o pós-modernismo e as teorias psicogenéticas do construtivismo pertencem ao mesmo universo ideológico neoliberal. Há uma substituição da realidade objetiva pela realidade subjetiva. O conhecimento objetivo não existe, apenas os saberes subjetivos construídos na prática e nas experiências cotidianas, particularizadas e individualistas, como explica Moraes (2003):

Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós-”, os “neo-”, os “anti-” e termos que tais, ainda infestam a intelectualidade de nossos dias. O recuo da teoria foi decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata. (MORAES, 2003, p. 156-157)

O individualismo impede o sujeito a se ver como parte da classe oprimida ao ocultar as contradições sociais e impossibilitar a compreensão da realidade em sua totalidade. O indivíduo só conheceria o que está a sua volta, agora, suficiente para manter sua sobrevivência alienada

Outra questão importante é a valorização dos saberes docentes. Essa discussão chegou ao Brasil por meio do movimento de profissionalização do ensino desenvolvido nos EUA nas

décadas de 1980 e 1990 enfatizando, no processo de reforma do ensino no Brasil, os saberes e competências como forma de organização curricular para a formação de professores que deveriam se tornar “práticos-reflexivos” (BORGES e TARDIF, 2001, p. 15). Esses pressupostos teóricos se alargaram por meio dos estudos de Alarcão (1996), Therrien (2001), Borges e Tardif (2001), Mizukami (2002), Nóvoa (1995) e outros, mas as bases dessas ideias são atribuídas às ao norte-americano Donald Schön (1983; 1987, 1995, 2000). Donald Schön, seguidor de Dewey, escreveu para o serviço de empresas norte-americanas a epistemologia da prática em contraposição à racionalidade técnica, na década de 1970 que passou a ser utilizada nos EUA e propagada na educação a partir da década de 1990. A prática reflexiva de Schön se caracteriza em conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a-reflexão-na-ação. Esses conceitos estão presentes nos Referenciais para Formação de Professores e nos programas de formação. É o aprender fazendo propagado pelos organismos multilaterais no processo de formação dos professores.

O PNEM mantém a mesma lógica, mas para explicá-la vamos primeiro apresentar e discutir sobre as principais políticas para o Ensino Médio nos últimos anos, conforme as diretrizes dos organismos multilaterais.

Na década de 1990, com a aprovação da Lei n. 9.394/96, o ensino secundário recebeu a denominação de Ensino Médio, continuou a ser não obrigatório e com uma estrutura curricular única em todo o território nacional. Passou a ter um eixo estruturante de formação geral e polivalente fundamentado no conceito de competências. Em 2000, foram implantados o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem. Ambos, contando com financiamento do Banco Mundial (BRASIL, 2000) e alinhada às proposições da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) relativas às novas exigências de formação dos trabalhadores para o exercício da chamada “moderna cidadania” (FERRETTI, 2003), sob o conceito de *Protagonismo Juvenil* compreendido como participação e solidariedade, com foco na ação individual, o que despolariza e aliena os sujeitos acerca dos problemas sociais.

A Lei n. 9.394/96 possibilita articular as etapas e níveis do ensino regular sem ser parte integrante deles. A partir de 1997, instituiu-se o Decreto 2.208/97 implementando a chamada reforma do Ensino Médio e da educação profissional, ao determinar que o ensino técnico seja ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do Ensino Médio regular. Esse decreto teve a influência das determinações teóricas do Banco Mundial para essa modalidade de ensino, e no caso dos países da América Latina, também sob

influência das orientações da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) (MARTINS, 2000).

O Decreto n. 5.154/04 instituído pelo Governo Lula, readmitiu, ao critério das escolas e dos sistemas de ensino, a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional. Nas redes estaduais de ensino essa integração vem sendo promovida por meio de parcerias com o setor privado. Para Oliveira,

a reformulação do ensino ministrado pelas escolas profissionalizantes de nível médio representou um dos retrocessos na nova política do ensino profissional, pois, além de a mesma ter sido efetivada de forma autoritária pelo MEC, expressou a recomposição no âmbito do sistema educacional brasileiro da dicotomia entre os ensinos geral e profissional. (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Para Zibas, essa opção brasileira de separar o Ensino Médio do Ensino Profissional nos aproxima do modelo espanhol, não só pela nova organização “módulos exclusivamente técnico-profissionalizantes, mas, principalmente, pelo seu afastamento da via de acesso à universidade” (ZIBAS, 2001, p. 94-95). Os jovens devem ficar apenas na formação precária para o trabalho.

O Decreto n. 6.095/2007 e a aprovação da Lei n. 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica foi o início do que podemos chamar de Reforma do Ensino Médio garantindo a materialização da integração do Ensino Médio à educação profissional técnica nos moldes do proposto pelo Decreto n. 5.154/2004.

No Brasil, a obrigatoriedade do atendimento à população de 15 a 17 anos, a ser implementada progressivamente até 2016, foi estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59, em 2009 e consta da meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). A Emenda acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

O *Programa Ensino Médio Inovador*, também instituído em 2009, foi uma forma de incentivar as redes estaduais de educação, por meio de parceria com o *Sistema S*, a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio mediante apoio técnico e financeiro do governo

federal. Em 2009 e 2010 houve a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998. Este passa a ter como objetivo induzir a organização curricular do Ensino Médio começa a ser adotado como vestibular unificado para as universidades federais, a certificar jovens e adultos e a ser aceito para verificação do desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior. Essa concepção está em consonância com a Lei n. 9.394/06, sobretudo no que tange a adoção da lógica privada.

O Governo Dilma buscou dar prosseguimento à Política Nacional de Juventude, implantada a partir de 2005 com o objetivo de promover uma reforma político-pedagógica no Ensino Médio. Como parte desse processo, foram criados vários programas de qualificação e educação profissional voltados para a juventude nos últimos anos destacam-se: ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Escola de Fábrica, Primeiro Emprego, Soldado Cidadão, Proeja e Pronatec. Esses programas contribuíram para o fortalecimento do ensino privado como o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), que prevê bolsas para cursos técnicos em escolas privadas e financiamento estudantil. Esse programa para o Ensino Médio e técnico é como o PROUNI para a educação superior. O PRONATEC tem como objetivo ampliar o número de estudantes matriculados em cursos técnicos, suprir a carência de trabalhadores no mercado de trabalho e elevar a empregabilidade dos jovens trabalhadores. O projeto é voltado a capacitar jovens de Ensino Médio e trabalhadores que utilizaram o seguro desemprego e famílias cadastradas no programa Bolsa Família oferecendo vagas em instituições públicas e privadas como o Sistema S. É a mesma lógica da profissionalização, da privatização e da política focal, baseada, no âmbito das suas formulações, na mesma matriz teórica, política e ideológica que orienta o aparelho estatal desde a Reforma do Estado em 1995 (SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011). Justifica-se como democratização do ensino, mas é um mero programa de estímulo à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

O PNEM vem para consolidar essas políticas no campo ideológico por meio da formação de professores. O PNEM se estrutura em conceitos como juventude, diversidade cultural, territórios educativos, projeto político-pedagógico, participação, democratização da escola, entre outros conceitos que se estruturam nas formulações das teorias liberais.

Defende-se a diversidade cultural com o discurso de combate as “exclusões, preconceito e discriminação” e a ótica da formação humana integral em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. A organização do trabalho pedagógico escolar se estrutura com base na ênfase atribuída à participação, no contexto do PNE 2014-2024 que prevê a participação da comunidade escolar na formulação dos projetos político-pedagógicos,

currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. A articulação entre os fundamentos das bases legais possibilitam repensar a escola nos aspectos múltiplos e singulares como via de construção da identidade da escola de Ensino Médio (BRASIL, 2014).

Outra matriz importante no PNEM é o princípio de que a escola é o *locus* da “formação integral de trajetórias docentes e de reconhecimento das diferentes juventudes”. Essa matriz está vinculada ao conceito de território educativo. Se compreende que “nesta ótica, entendemos que as mediações entre heranças culturais e materiais e ação política em determinado território constituem o processo educativo”. (BRASIL, 2014, p. 150).

Pensar o território educativo onde estudantes, professores, funcionários e gestores constroem o processo de socialização e de formação com base na valorização da pluralidade cultural e respeito às diferenças de gêneros, raça, etnia, orientação sexual; além de propiciar o diálogo com os diferentes conhecimentos dos campos científicos, filosófico, político, artístico, tecnológico, cultural e econômico, desencadeia a necessidade de reescrever coletivamente o Projeto Político-Pedagógico como construção da identidade da escola pública (BRASIL, 2014, p.17)

A proposta dos territórios educativos do PNEM são os espaços de aprendizagem que extrapolem os muros da escola, permitindo a construção de “territórios de aprendizagem” que possam ampliar a jornada escolar. Os saberes da comunidade estariam em diálogo com os saberes curriculares da escola.

Nos documentos e Cadernos de formação do PNEM se encontra o conceito de formação integral humana e da educação integral, não no sentido construído historicamente pela educação socialista, mas como educação intercultural e ampliação da jornada escolar. Essa política deve se consolidar em poucos anos, com a reforma do Ensino Médio em curso.

A defesa da diversidade e da participação pelos Cadernos de formação do PNEM se fundamenta no multiculturalismo e cimenta as mesmas concepções das pedagogias pós-modernas contidas nos programas do Ensino Fundamental. O objetivo principal é a superação de conflitos gerados pela desigualdade social, camufladas em diversidade cultural. Isso fica explícito no Caderno I do PNAIC:

Quando buscamos a unidade em um contexto de pluralidade e diversidade, é necessário entendê-la como resultado de negociações, superação de conflitos e estabelecimento de pactos, acordos, contratos, que serão firmados e observados pelas partes envolvidas. No ambiente escolar, podemos perceber que muitos dos contratos e pactos de âmbito nacional, ou de relações internacionais; elaborados a partir das necessidades latentes na conjuntura nacional em um estado democrático, influenciam fortemente a organização e a ação educativa. (BRASIL, 2014, p.23)

Propõe-se um pacto, não com a elevação do conhecimento e ampliação da qualidade do Ensino Médio, mas um contrato que resulte na passividade, tanto do professor como da juventude, como explica, ainda, o Caderno I do PNAIC:

Na reflexão que propomos, entende-se por contrato social o documento resultante de um entendimento coletivo, de um diálogo em que divergências e convergências a respeito de propostas, atribuições, encaminhamentos e ações a serem efetivadas são pensadas e repensadas, na busca de ações a serem partilhadas entre os componentes de determinado grupo social. Segundo Garcia (2005, p. 31), nas suas reflexões a respeito da relação entre professores e alunos, o contrato social é a base do contrato pedagógico. (BRASIL, 2014, p.24).

A formação do PNAIC busca formar o professor para que este se comprometa com a busca o desenvolvimento de competências laborais e a formação de sujeitos empreendedores, reforçam a ideologia da meritocracia e transferem ao individuo o problema do desemprego, retirando do Estado a responsabilidade frente aos processos de crise do modo de produção capitalista. É uma política de formação de professores com vistas a formar mão-de-obra para os empregos precários como afirma Oliveira (2015):

Podemos resumir nossa posição com a afirmação de que a má qualidade da Educação Básica no Brasil e o perfil das políticas públicas voltadas para a juventude, executadas desde o governo FHC e ampliadas no governo Lula, compõem um quadro socioformativo funcional ao processo de reprodução do capital, particularmente no concernente à formação de uma mão de obra capaz de adequar-se subjetiva e funcionalmente aos postos de trabalho precarizados. (OLIVEIRA, 264, 2015).

Em documento chamado de *O novo cenário laboral latino-americano:regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho*, a Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL, 2009) recomenda aos países semicoloniais da América Latina e Caribe a combinação de mercados de trabalho flexíveis e formação contínua para o trabalhador de forma a adapta-los às mudanças no processo produtivo. Sugere o modelo *flexicurity*, adotado também no Brasil, baseado em políticas compensatórias para as exigências de um mercado de trabalho flexível, com a formação técnico-profissionalizante por meio de instituições privadas, com estímulo do fundo público (SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011) Para a CEPAL o Brasil precisa melhorar o atendimento dos trabalhadores informais, investindo em recursos humanos e informática como forma de suprir as carências inerentes ao analfabetismo e o baixo nível escolar de boa parte da força de trabalho que não consegue se adaptar às transformações e às novas exigências produtivas.

Essas políticas para o Ensino Médio vêm promovendo formas precarizadas de formação para a população mais pobre para o trabalho precário e flexível e uma certificação

que não corresponde qualitativamente aos padrões de conhecimentos científicos necessários ao pleno desenvolvimento intelectual da juventude. Como destaca Kuenzer (2007) é um movimento de inclusão excludente.

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p. 1167).

Para Oliveira, a educação precária e pragmática é intencional e visa atender aos interesses do mercado em trabalhos de pouca complexidade.

O privilegiamento de uma formação mais pragmática, em detrimento de uma formação mais complexa, é proposital. Semelhantemente a outros programas governamentais, busca-se a mínima formação necessária para esses trabalhadores inserirem-se no mercado de trabalho, de forma a suprir as necessidades do capital para a realização de tarefas de pouca complexidade, mas fundamentais ao processo geral de produção capitalista e de acumulação do capital. (OLIVEIRA, 258, 2015).

É a configuração da escola dualista, apresentada desde os primórdios do capitalismo como educação de classes, como explicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2016):

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para "o que serve" numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2016, p. 3).

As políticas educacionais para o Ensino Médio têm como pressupostos básicos a descentralização, a privatização e a priorização de padrões tecnológicos como propulsores de uma educação voltada para os processos mercadológicos, em resumo para a formação de capital humano.

Em relação ao PROINFO a formação possui a mesma lógica dos demais programas por nós analisados. A lógica do PROINFO de inclusão da tecnologia na escola tem sido a de

formar trabalhadores flexíveis, com contratos flexíveis, salários, flexíveis, com “competências e habilidades” para atuar num mercado de trabalho precário e cada vez mais explorado.

O capitalismo difunde as tecnologias, que podem gerar cada vez mais lucros aos capitalistas e para isso é preciso difundir-las e ensinar as pessoas a usá-las. Conforme Morin (1995, p.1) “Tanto as tecnologias - o hardware- como os serviços que elas propiciam - os programas de utilização - crescem pela organização empresarial que está por trás e que as torna viáveis numa economia de escala”. Para Barreto (2004) a presença das TICs tem sido cada vez mais constante no discurso pedagógico:

[...] compreendido tanto como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino quanto as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações”. Em outras palavras, as TIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TIC no ensino. (BARRETO, 2004, p. 1182)

Segundo Barreto, a própria designação “professor” já não é a mesma:

A própria designação “professor cede espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente. Consultando os significados dicionarizados da palavra,⁸ é possível identificar: (1) aquele que dá conselhos, lições, que admoesta; (2) aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas etc., fora das aulas regulares; (3) instrumento que controla o funcionamento de um equipamento ou sistema; (4) aparelho receptor utilizado para se supervisionar a qualidade do vídeo e/ou áudio durante uma transmissão ou gravação; e (5) dispositivo de saída de dados, no qual se visualizam as informações apresentadas por um computador; a tela do computador. Tomando o primeiro e o segundo sentidos, se o professor é posto como monitor, quem ocupa a posição de professor? (BARRETO, 2004, p. 1186).

Esse tipo de educação com uso de tecnologia tem sido recomendado pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, segundo Barreto & Leher:

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso”. [...] A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração

competitiva no mundo globalizado. (BARRETO & LEHER *apud* BARRETO, 2004, p. 1188-1189)

Da mesma forma, Chauí afirma que essa ordem se constituiu pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, no processo de “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente. Para Chauí: “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem à educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUI, 1999, p. 33).

O uso de tecnologias não pode se reduzir a ferramentas de ensino a distância e do uso das TIC na escola. Os processos de implantação de TIC tem sido o de promover um ensino tecnicista fundamentado nas pedagogias das competências que se articulam, como nos demais programas analisados à Teoria do Capital Humano.

Por fim, nossa análise, embora não seja uma análise profunda e detalhada, possibilita afirmar que todos os programas analisados têm as mesmas bases epistemológicas das pedagogias liberais pós-modernas, confirmando as hipóteses levantadas por nós ao iniciar essa pesquisa que, sem dúvida nos instiga a continuá-la de forma rigorosa e sistemática.

4.4. Em defesa da formação de professores numa perspectiva histórico-crítica

Após as análises das políticas educacionais, dos programas de formação e de suas repercussões no contexto educacional brasileiro, temos a compreensão que o professor dentro do processo educativo, deve contribuir para o desenvolvimento de humanização dos indivíduos. Acreditamos que a escola deve possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos. Nessa perspectiva compreendemos a educação enquanto trabalho e prática educativa. Segundo Saviani (2003, p. 13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, a educação tem como ponto partida, sempre, do saber objetivo produzido historicamente, pois o saber é o objeto específico do trabalho escolar.

Segundo Marx e Engels (1977, p. 24) o homem produz a si mesmo, elabora o conhecimento e faz a história enquanto produz suas condições de existência, a partir de suas relações com a natureza e com outros homens em sociedade. É nas relações sociais determinadas pelo modo de produção que o homem se faz homem, tornando-se determinado e determinante em suas relações. Aquilo que o homem produz intelectualmente esta diretamente ligada as suas atividades materiais e por sua vez formam sua consciência:

São os que homem que produzem as suas representações, as suas ideias, mas os homens reais, atuantes, e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar (...) o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX & ENGELS, 1977, p.25).

Dessa forma, o conhecimento é produzido pelos homens em suas atividades reais e concretas, que são desenvolvidas não de forma isolada, mas sim no interior de suas relações no qual ele próprio cria, ou seja, é o homem em seu trabalho, pois “é na vida real que começa a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens. É nesse ponto que termina o fraseado oco sobre a consciência e o saber real passa o ocupar o seu lugar” (MARX & ENGELS, 1977, p.27).

Portanto, não existe o saber de forma autônoma, muito menos um saber acabado. O saber surge na prática produtiva do homem e estabelece-se em suas relações sociais, que é efetivado através do trabalho, pois “todas as formas de atividade humana pelas quais o homem aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que se transforma” (KUENZER, 1989, p.183), e é a categoria do trabalho que constitui o fundamento do processo de elaboração do conhecimento. Sendo o trabalho que estabelece as relações sociais de existência e consciência do homem, fica evidente que o professor também produz o conhecimento, diferentemente do que os postulados liberais pós-modernos tentam concretizar.

Entendemos que a educação é um processo mediador entre o indivíduo e a história. Pois a formação do indivíduo ocorre dentro de um processo educativo, que para tornar-se um indivíduo singular, o homem precisa apropriar-se dos resultados da evolução histórica, o que acaba tornando individualizados esses resultados, sendo produzido de geração em geração. É a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem que o leva a pertencer, enquanto indivíduo singular, à categoria de ser humano. Para Duarte (1998, p.86) “não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada aos indivíduos singulares”. Portanto, todo conhecimento produzido deve ser novamente produzido em cada indivíduo singular.

Ao contrário do que postula as teorias genéticas em relação à educação e ao conhecimento, as características do homem não são transmitidas geneticamente, mas sim na sua objetividade histórica e social. Assim, o trabalho educativo coloca-se primeiramente em

relação a objetivações produzidas historicamente e posteriormente a humanização dos indivíduos. Esses dois preceitos são fundamentais para tornar individualizados os saberes produzidos pelos homens em suas práticas sociais, o que “significa produzir a apropriação pelos indivíduos das forças essenciais humanas objetivadas historicamente” (DUARTE, 1998, 87).

O conhecimento não pode prender-se ao imediato, mas sim ao aspecto social e suas relações históricas. Assim, a base do trabalho escolar segundo Pistrak (1981, p.38):

[...] deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e , de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Devemos ir além do utilitarismo e do pragmatismo presente na educação liberal pós-moderna, pois ela dimensiona erroneamente as motivações e comportamentos dos indivíduos, atendendo apenas aos interesses da burguesia e da exploração de uma classe sobre a outra. Suchodolski (1966, p. 206) assinala em relação ao utilitarismo que:

[...] estas teorias registram e se apresentam como imagem ideal de toda a relação do homem consigo mesmo, com sua própria atuação e com outros homens [...] a filosofia utilitarista encobre sua origem na natureza classista [...] a filosofia utilitarista considera suas próprias origens de classe como realização social dos princípios descobertos por ela e das leis do ser [...] Esta ideologia se mostra reacionária a partir do momento em que quer fazer da prática de exploração burguesa uma categoria única perdurável da atividade humana e das relações entre os homens [...] uma ideologia deste tipo não só limita o desenvolvimento do homem ao mundo burguês, mas também representa erroneamente a atividade do homem das relações da mesma sociedade burguesa.

Vemos isso concretamente nas políticas de formação de professores, que em suas perspectivas utilitaristas negam o caráter ontológico do conhecimento, e evidenciam seu compromisso com a burguesia ao estabelecerem obstáculos aos professores na busca da elevação dos conhecimentos e da compreensão de sua situação enquanto classe, desvinculando sua formação da realidade social. Há, desta forma, uma desvalorização da ciência, que apenas tem utilidade prática, desconsiderando o teórico e o social. Numa visão marxista a prática da ciência deve estar atrelada ao seu caráter social, pois deve ser útil para o homem poder transformar a realidade. Em tempos de um pragmatismo liberal pós-moderno que impregnam a educação brasileira, nossa visão converge com o pensamento de Vázquez

(1968, p. 231) ao dizer que o pragmatismo burguês é a “ação subjetiva do individuo destinada a satisfazer seus interesses” e que no marxismo (...) “é a ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto-de-vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana”.

A contradição entre o prático e o teórico manifesta-se no pragmatismo, pois postula “uma redução do prático ao utilitário, e consumada esta pela dissolução do teórico (verdadeiro) do útil,” (VÁZQUEZ, 1968, p. 214). Não podemos defender uma política de Estado que busque apenas a formação de pessoas capazes de responder problemas e resolver tarefas que a realidade impõe. Ao contrário, deve se buscar uma formação onde os indivíduos sejam capazes de responder, mas também de formular questões que o levem a desenvolver-se e principalmente humanizar-se.

Portanto, compreendemos que a educação escolar diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois sua finalidade é a produção da humanidade no individuo. Saviani nos referencia sobre a especificidade da educação onde ela refere-se:

[...] aos conhecimentos, ideais, conceitos, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada individuo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2003, p.22).

Essa visão se estabelece na Pedagogia Histórico-Crítica, que em suas perspectivas envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão do conhecimento, de maneira que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, e que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos mais desenvolvidos pelo homem. Somente com a apropriação desses conhecimentos científicos o aluno poderá conhecer de forma concreta por meio da mediação das abstrações a realidade da qual ele faz parte. Nesse caso, o professor deve transmitir para seus alunos esse conhecimento científico de forma sistematizada.

A educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é determinada pela sociedade, e que faz parte do desenvolvimento do processo histórico, mas interfere diretamente na sociedade, sendo ela utilizada enquanto um instrumento de transformação social. A Pedagogia Histórico-Crítica tem sua proposta pedagógica baseada na transformação da sociedade não de sua manutenção. Essa concepção faz com a escola tenha uma função

específica educativa que é o conhecimento e “é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2003, p.98).

É partir dessas concepções que entendemos que cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação integral, onde os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos. Contudo, o professor deve encaminhar o ensino de uma maneira que force o aluno ao desenvolvimento máximo das suas capacidades, pois os professores dominam conhecimentos que o aluno não tem e deve transmiti-los. Para isso, ele deve ter autoridade profissional e produzir de forma deliberada a aprendizagem como resultado do ensino. Somente assim será possível uma valorização do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com o esvaziamento do seu trabalho e do esvaziamento dos conteúdos extremamente necessários na educação escolar. Usando as palavras de Duarte (1998) seria uma “concepção afirmativa” do ato de ensinar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria do Capital Humano está relacionada aos pressupostos idealizados pela pós-modernidade? As pedagogias abordadas estão enquadradas nos postulados liberais e pós-modernos? A Teoria do Capital Humano se relaciona a essas pedagogias?

A primeira questão, chegamos a uma conclusão positiva, ao identificarmos que a Teoria do Capital Humano tomou folego em suas novas roupagens através dos conceitos de sociedade do conhecimento, flexibilização, competência, habilidades, atitudes, empregabilidade, qualidade total, empreendedorismo entre outras. Conceitos esses que adquirem materialidade no contexto educacional e empresarial, onde os postulados da pós-modernidade os adequam as demandas exigidas pelo capital.

A segunda questão também tem uma resposta positiva, ao analisarmos suas características, fundamentos, métodos e função social. Fica evidente a vinculação dessas pedagogias os preceitos liberais burgueses e a necessidade de afirmação das concepções ideológicas e materiais do sistema produtivo, buscando adaptar os indivíduos ao ideário pós-moderno.

Da mesma forma, se confirma a última questão, ao considerarmos que existe uma ligação explícita entre a Teoria do Capital Humano e as pedagogias liberais pós-modernas quando ambas postulam que a educação é um fator importante de desenvolvimento humano e econômico, colocando a educação como viés para equidade social e é vista como um investimento como qualquer outro produto, onde a sua função ficam reduzidas ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes a serviço do sistema produtivo, e não a uma formação humana que leva os indivíduos à emancipação e transformação da sociedade. A escola deve apenas formar trabalhadores que se adaptem as demandas do mercado e obtenham o status de empregabilidade. A ideia de que os próprios indivíduos são responsáveis por investir em sua formação. Sendo ele responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Baseia-se na meritocracia onde quem se esforça mais terá ganhos mais elevados e uma maior realização pessoal. A necessidade de “aprender a aprender”, “aprender fazendo” e “aprender ser”, onde o principal é o resultado do produto. Postulam a subjetividade como condição necessária ao enquadramento dos indivíduos em suas condições culturais, sociais e político-econômica, pois os indivíduos são diferentes e mantem interesses distintos. Fundamentam-se em concepções subjetivas e relativistas do conhecimento, e que se caracterizam pela psicologização dos trabalhadores para atender o sistema produtivo.

A educação escolar passa a ser responsável pela formação de habilidades, competências e comportamentos necessários à formação de um trabalhador polivalente, flexível, alienado e capaz de resolver problemas no cotidiano do trabalho, cada vez mais precário.

O estudo dos documentos, da legislação, dos materiais de formação de professores, possibilitou verificar o quanto a educação brasileira é controlada pelos interesses do capital e a importância estratégica que tem o professor no processo de sua reprodução. A análise dos programas apontou que a base teórica principal das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, dos programas de formação de professores é a Teoria do Capital Humano na sua versão atual, apresentada por meio de conceitos desenvolvidos no meio empresarial e aplicados pelo que chamamos de Pedagogias Liberais pós-modernas. As bases desses pressupostos formativos foram encontrados nos processos pedagógicos presentes nos programas de formação analisados, com destaque para a formação do profissional reflexivo, a pedagogia das competências, a centralidade do professor como sujeito central no processo de sua formação, o construtivismo, a educação centrada na prática e negação dos conhecimentos científicos por saberes práticos do cotidiano e a negação da totalidade. A incorporação da Teoria do Capital Humano na sua versão pós-moderna pelo professor se caracteriza pela definição de saberes e práticas essenciais para o desenvolvimento de suas competências para resolver situações de um cotidiano escolar marcado pela precarização das condições de trabalho, onde se desenvolve um currículo marcado pelo relativismo, cada vez mais vazio, descaracterizando seu trabalho educativo como atividade de ensinar os conhecimentos científicos e universais produzidos historicamente pela humanidade.

Defendemos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, uma formação de professores que possibilite a reflexão filosófica e os conhecimentos científicos necessários ao pleno desenvolvimento da concepção histórico-cultural, a compreensão da educação na sua totalidade e as relações por elas engendradas na sociedade, a fim de que sirva aos processos mais amplos da luta de classes pela emancipação do proletariado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDERSON, P. **As origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANTUNES, R. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGIOLLA, O. (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 2001.
- AQUINO, R. S. L. de. **História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. 42º Ed., Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2003.
- ARRUDA, J. J. A. **História Moderna e Contemporânea**. 28º ed. São Paulo: Ática, 1996.
- APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista – primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas, Autores Associados, 2005, p. 41-62.
- _____. Neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil: uma análise preliminar. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 25-38.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-12001, 2004.
- BANCO MUNDIAL. **El mejoramiento de la educación primaria em los países em desarrollo: examen de las opciones de política**. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Bangkok, **Anais...** Bangkok: Banco Mundial, 1990. (p. 01-271).
- _____. **Prioridades y estratégias para la educación: Examen del Banco Mundial**. H Street, N.W. Washington, D.C. 20433, EE.UU, 1996.
- BECKER, G. S. Investment in Human Capital: A theoretical analysis. **Journal of Political Economy**. The University of Chicago Press: Vol. 70, nº5 – Part 2, oct. 1962, p. 09-49. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/1829103>>. Acesso em 02 de jun. 2016.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- BETTEGA, M.H.S. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BORGES, C.; TARDIF, M. “Apresentação”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 11-26, abril/2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador, 2001a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. SOLIGO, R.; SOLIGO, A. (org.). Brasília: MEC/SEF, 2001(b).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia do Formador Módulo I**. Brasília: MEC/SEF, 2001(c).

_____. CNE/CP. Resolução 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 02 de jun. 2016.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que **institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em 02 de jun. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação: ProInfo: diretrizes**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001166.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PróLetramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: DF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: LIMA, E. S. *et al.*]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - GESTAR I. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - GESTAR II. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CASTANHO, S. A formação do Professor na sociedade da informação. In: Lombardi, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p.9-24.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 3 v., 1999.

_____. **A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Investimento em educação no Brasil: comparação de três estudos**. Pesquisa e Planejamento Econômico. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.141-159, jun.-nov., 1971.

_____. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/MEC, 1976.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Psicologia e Educação: Aproximação dos Objetivos e Conteúdos da Psicologia e da Educação*. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a, v. 2, p.7-21.

_____. *MIRAS, M. A Representação Mútua Professor/Aluno e suas Repercussões sobre o Ensino e a Aprendizagem*. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, v. 2, p. 265-280.

_____. *SOLE, I. A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem*. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, p. 281-297, 1996c.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção*. In: TOMMASI, L. IN: WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

COX, K.K. **Informática na educação escolar**. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.

CHAUÍ, M. *Ideologia neoliberal e universidade*. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.

DALAROSA, A. A. **Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade**. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DERISSO, J. L. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira**. Tese Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho: Araraquara, 2012.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4ªed. São Paulo, Nacional, 1979.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: DUARTE, N.; MARTINS, M. L. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Caderno CEDES, Campinas, vol. 44, p. 85-106, 1998.

_____. *O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista?*. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas, Autores Associados, p. 87-106, 2005.

_____. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada *Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2001.

- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- FALCON, F. J. C. Introdução à História Moderna. In: **Contacto-Humanidades**. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 13, mar/77, p.10-11.
- FALGUERAS, I. La teoría del Capital Humano: Orígenes y evolución. In: **Temas actuales de economía**. Universidad de Málaga, vol.2, p.18-48, 2008.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- FONSECA, M. O Banco mundial e a educação: Reflexões sobre o caso do Brasil. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Vozes, 2004.
- FONTANA, J. **A história dos homens**. Bauru-SP, EDUSC, 2004.
- FOSNOT, C. T. Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In: _____. **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.25-50.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.
- FREITAS, H. C. L de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO & CIAVATTA (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006.
- GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.
- GENTILI, P. O. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, p.191-202, jan./jun. 1995.
- GLASERSFELD, E. V. Construtivismo: Aspectos Introdutórios. In: FOSNOT, C.T. (Org). **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.19-23.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Edições Loyola, São Paulo Brasil, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBBSAWN, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Crise da ideologia: liberalismo versus socialismo**. Revista Carta, nº1. Brasília: Gráfica do Senado, 1992.

IANNI, O. **Crise da ideologia: liberalismo versus socialismo**. Revista Carta, nº1. Brasília Gráfica do Senado, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, out. 2007

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2003.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**. Revista do Instituto de Estudos Socialistas, 1999, p. 19-30.

_____. (1996). **Educação e tempo desiguais: reconstrução da problemática trabalho e educação**. In: ANPED – **19ª Reunião Anual da ANPED**– A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social. Programas. Caxambu, MG, 22 a 26 de setembro, (1999). Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Trabalho & Crítica, Anuário do GT Trabalho e Educação, ANPED/UFF, nº 1, p. 16-29, 1996.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 1. ed. São Paulo: Global, 1987.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, Pós-modernidade e educação**. História Filosofia e Temas transversais. Campinas-SP: Autores Associado, 2003.

_____. SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LYOTARD, J.F (1979). **A Condição pós-moderna**. Jose Olympio Editora S.A, Rio de Janeiro, 1987.

MACEDO, L. **Revista EDUCAÇÃO E REALIDADE**, Porto Alegre, 18(1): 25-31, jan/jun. 1993.

MACHADO, L. R. de S. **A institucionalização da lógica das Competências no Brasil. Proposições**. Campinas-SP: FAE: Unicamp. V.13, n.1, p.37, jan.-abr. 2002.

MAUÉS, O. A formação dos professores e a lógica da competências. IN: MAUÉS, O.; LIMA, R. (Org.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005

MANACORDA, M.A. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARI, C. L. **Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento**. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- MARSHALL, A. **Princípios de Economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 71).
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINCER, J. **Human capital and economic growth**. Nber working paper series. Working paper n. 803, Cambridge-MA, nov. 1981.
- MIZUKAMI, M. G. N. (org.) **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.
- MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ªed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- MORAN, J.M. Novas tecnologias e re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23,n.126, setembro-outubro, p. 24-26, 1995.
- NETO, G. B. **Economia do Trabalho: a Teoria do Capital Humano; notas de aula**. 2006; Disponível em: <http://www.ppge.ufrgs.br/giacomo/arquivos/eco02037/teoria-capital-humano.pdf>
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.
- OCDE. (org) KEELEY, B. **Percepciones de la OCDE: Capital humano Cómo influye en su vida lo que usted sabe**. Ediciones Castillo, S.A. de C.V. Publicado bajo convenio con la OCDE, París, 2007.
- OLIVEIRA, R. A **(des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões de nossa época; 101).
- _____. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015
- PEREIRA, J.D; SILVA, S. S. S; PATRIOTA, L.M. Políticas Sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. *Qualit@s - Revista Eletrônica - ISSN 1677- 4280 – Edição Especial*. Disponível em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/>. Acesso em setembro de 2016.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- _____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.
- _____. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999b.
- _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M.N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RICARDO, D. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROMÃO, J. E. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Escola cidadã no século XXI**. Disponível em: <http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. (Orgs.). **Introdução**. In: Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas-SP: Papirus, 1997.

ROSSLER, J. H. **Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista**. In: Duarte, Newton (org.) Sobre o Construtivismo, Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

SANFELICE, J. L. **Pós-modernidade, globalização e educação**. In: LOMBARDI, J.C. Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador/SC: UnC, 2003, p. 3-12.

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso João (Org.) et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, A. C. **Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.19, n.72, Rio de Janeiro, July/Sept. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000400005>>. Acesso em dez. 2015.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v.23, n.61, p.283-301, dez. 2003.

SILVA JÚNIOR, J.R; LUCENA, C; FERREIRA, L.R. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização **Educ. Soc., Campinas**, v. 32,

n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 20 de junho de 2016

SIMONSEN & LEAL. Retornos em educação no Brasil:1976/89. **Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v.21, n. 3, p. 381-392, dez, 1991.

SOUZA, N. J. **Curso de Economia**. São Paulo: Atlas, 2007.

SOUZA. M. M. **Imperialismo e Educação do Campo**. Araraquara-SP: Cultura Acadêmica, 2014a.

_____. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

SOUZA, E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. Dissertação de mestrado, Florianópolis, SC, 2014b.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.77-91, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass,1987.

_____. **The reflective practitioner. How professionals think in action**. New York: Jossey-Bass, 1983.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PEREIRA, J. M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista brasileira de educação**. Autores Associados: Anped: v. 19, n.56, p. 77-100, jan. – mar. 2014.

_____. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”. *Topoi*, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010, p. 260-282. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/topoi/v11n21/2237-101X-topoi-11-21-00260.pdf>. Acesso em 08 de ago. 2016.

PEREIRA, J. D.; SILVA, S.S.S.; PATRIOTA, L. M. Políticas Sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. **Qualit@s** – Revista Eletronica – ISSN 1677-4280 – Ed. Especial. Disponível em <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/>>. Acesso em 02 de set. 2016.

PIAGET, Jean. “**A epistemologia genética**”. In: PIAGET. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Editora Expressão Popular, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Cortez, São Paulo, 2005.

PURDY, S. O século americano. In: KARNAL, L. (et al.). **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. 3ªed., São Paulo: Contexto, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à

formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.13, p.5-24, 2000.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber, da experiência, das práticas educativas. In: **Anais... 18ª Anped**, Caxambu-MG, 1995.

TJARA, S. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. São Paulo: Erica, 2000.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação – Número 1 – 1997**, p. 02.

VASCONCELLOS, M. A. S de. **Fundamentos de economia**. São Paulo: Saraiva, 2014.

VIÉDES, S. C. A.; BRITO, V. M. Política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 147-171, jun2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

_____. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. Ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. ; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 81-98, 2003.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista de la Educación**. México: Grijalbo, 1965.

WALSH, J. R. **Capital concept applied to man**. Quarterly Journal of economic, XLIX, p.255-285, 1935.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2º ed. – São Paulo: Ática, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1968.