

**O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL****THE WORLD BANK AND POLICIES OF TEACHING IN BRAZIL****EL BANCO MUNDIAL Y LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PROFESORES EN BRASIL***Ieda Maria Kleinert Casagrande¹**Sueli Menezes Pereira²**Daniele Rorato Sagrillo³*

RESUMO: Discute a articulação entre as políticas de formação de professores e as interferências das agências internacionais multilaterais em especial o Banco Mundial (BIRD). Através de pesquisa documental, analisa documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) sobre formação de professores, documentos do BIRD e da UNESCO. Visando a redução da pobreza e a formação para o trabalho, o alvo principal do BIRD é a Educação Básica para o que deverão se formar professores, cujas propostas se traduzem nas Diretrizes Curriculares, cujo foco é a 'formação por competências'. Assim, as instituições formadoras voltam seus objetivos para adequar a força de trabalho aos ditames do capital, transferindo a escola da esfera política para a esfera do mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Banco Mundial. Formação de professores. Educação básica.

ABSTRACT: Discuss the relationship between policies for teacher education and the interference of international multilateral agencies in particular the World Bank (IBRD). Through desk research, analyze official documents of the Ministry of Education (MEC) on teacher training, documents IBRD and UNESCO. Visando poverty reduction and job training, the main target of the IBRD is the Basic Education for those should form teachers whose proposals are reflected in the curriculum guidelines, whose focus is on "training for skills." Thus, the educational institutions turn their goals to match the workforce to the dictates of capital, transferring the school from the political sphere to the sphere of the market.

KEYWORDS: Education policy. World Bank. Teacher education. Basic education.

RESUMEN: Discute la relación entre las políticas y la formación de profesores y la interferencia de los organismos multilaterales internacionales, en particular el Banco Mundial (BIRF). A través de la investigación documental, análisis de documentos oficiales del Ministerio de Educación (MEC) sobre la formación del profesorado, los documentos del BIRF y la UNESCO. Dirigido a la reducción de la pobreza y la capacitación para el trabajo, el objetivo principal es la Educación Básica del BIRF para lo que se debe capacitar a los maestros cuyas propuestas se reflejan en el Plan de Estudios, que se centra en "la formación de habilidades." Por lo tanto, las instituciones educativas a convertir sus metas para adaptar la mano de obra a los dictados del capital, la transferencia de la escuela a la esfera política al mercado.

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Banco Mundial. Formación de profesores. Educación primaria.

¹ Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social da UNIOESTE/PR. E-mail: iedakleinert@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP/SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Pesquisadora da área de Políticas Públicas e Gestão Educacional. E-mail: sueli.ufsm@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professora da rede pública municipal de Santa Maria/RS. E-mail: danielesagrillo@yahoo.com.br

Recebido em: 07/10/2014 - Aceito em: 16/11/2014

1 INTRODUÇÃO

Este texto analisa as políticas educacionais no atual contexto, considerando com Dale (2004), que estamos assistindo ao desenvolvimento de uma agenda globalmente estruturada para a educação, significando que esta subordina-se a interesses e processos econômicos, políticos e culturais globais externos.

Neste particular, trata da formação de professores, como decorrência dos interesses da política definida pelas agências internacionais multilaterais em conformidade com os processos econômicos e políticos globais, os quais, na área da educação, priorizam a Educação Básica.

Constituindo-se de uma pesquisa teórica e documental, a lógica do trabalho está focalizada nas políticas de formação e tem, como objeto de estudos, documentos oficiais do Ministério da Educação: Parecer CNE/CP nº 9/2001 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Este documento formaliza a Resolução CNE/CP nº 1/2002, bem como propostas do Banco Mundial que, por suas inter-relações, têm sido referência para a reforma educacional brasileira.

Apresenta a questão econômica e social sobressaída na lógica dos ajustes estruturais comandados pelas agências internacionais multilaterais, cuja política é determinante para as novas estratégias do Banco Mundial até 2020, tendo sua continuidade e ampliação no desenvolvimento multissetorial e no investimento em capital humano como fórmulas essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra, para o que é, também, imprescindível elevar os padrões de aprendizado dos alunos da Educação Básica, especialmente dos mais pobres.

Deslocando a centralidade da economia para a cultura, defende o papel central da educação para o desenvolvimento econômico, como também seu papel fundamental no aperfeiçoamento das instituições políticas, caminho fundamental para a constituição de uma ‘boa governança’. (LEHER, 1998).

Nesta ótica, as reformas educacionais se coadunam ao processo de reforma do Estado brasileiro no contexto de globalização, o qual tem como finalidade ajustar-se ao mercado mundial e às várias agências internacionais que têm comandado o processo, entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. São integrantes dessa lista as agências latino-americanas: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), vinculada à Unesco, salientando-se que o Banco Mundial detém a hegemonia sobre as demais

agências, influencia na política macroeconômica, efetivando empréstimos financeiros aos países por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Pode-se afirmar, portanto, que, em âmbito brasileiro, a reforma do Estado foi resultado da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI. Os empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais autorizados pelo BIRD, a partir dos anos 1980, se constituíram em regras e condicionalidades para efetivação de projetos educacionais, particularmente para a Educação Básica.

Nessa direção, Tommasi (1996) identifica que o interesse do Banco pela Educação Básica se dá por esta ser considerada um instrumento que propicia o crescimento econômico e a redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital. Os fatores explicativos para esse interesse seriam de que a educação é o carro-chefe para o desenvolvimento e a modernização, explicando que a sua ausência seria responsável pelo subdesenvolvimento. Para esse propósito se formam professores.

Coraggio (1996) acrescenta:

O Banco sabe que, devido ao princípio geral de que os recursos são escassos, todo país deve 'realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica' e utilizar sua capacidade limitada de subsídio exclusivamente àqueles alunos que, estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação. O Banco sabe que isto satisfaz, também, o objetivo de reduzir a pobreza, porque os pobres mal podem frequentar o ensino de primeiro grau, e nele se concentrarão os recursos, e porque o Banco sabe que o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação. (p. 100, grifo nosso).

Assim, ao estabelecer prioridades e estratégias de racionalização de custos e do sistema de ensino e, ao subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais do Banco Mundial, os países se submetem à lógica do campo econômico.

Considerando os aspectos descritos, este texto se divide em duas partes, sendo a primeira a que trata do Banco Mundial e a Educação Básica e a segunda, trata do foco principal do texto, políticas de formação de professores.

2 O BANCO MUNDIAL E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Grupo Banco Mundial é parte do Sistema das Nações Unidas (ONU) e foi concebido em 1944, sob a designação de Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Inicialmente auxiliou na reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial e permaneceu com esse enfoque por causa dos desastres naturais, emergências humanitárias e necessidades de reabilitação pós-conflitos. A missão do Banco é combater a pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de

intercâmbio de conhecimento, apoiando projetos de desenvolvimento no mundo inteiro. Segundo Leher,

Em um sentido *lato*, o Banco Mundial tem a atribuição de um grande intelectual orgânico dos interesses representados pelo G-7, atuando como um ‘organizador’ das políticas dos países *em desenvolvimento*. Hoje não resta dúvida de que o debate a propósito da governabilidade e das reformas estruturais está sob a direção ideológica desta instituição. Por meio de seus projetos e programas, ela exerce mais influência sobre a educação do que a Unesco, sobre a saúde do que a OMS, sobre as condições dos trabalhadores do que a OIT, sobre a agricultura do que a FAO, etc., (George & Sabelli, 1994:160). De fato, o Banco representa uma *estrutura material* da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a ‘concepção de mundo’ que os ‘Senhores do Mundo’ querem consolidar e reproduzir, neste contexto de crise estrutural. (LEHER, 1998, p. 9-10, grifo do autor).

O papel das instituições internacionais é então decisivo, pois não apenas produz e veicula as ideias hegemônicas, cuidando para que estas sejam vistas como universais, neutras e fruto de análises realistas, como também legitimam determinadas instituições e grupos. Ao mesmo tempo em que fortalecem os interesses dominantes também produzem políticas em benefício dos setores mais prejudicados pelas políticas de modernização e de ajuste econômico.

Fonseca (1996, p. 230) esclarece que “[...] a cooperação de órgãos multilaterais à educação brasileira deu sequência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou ainda na primeira metade do século”. Desde o final dos anos 1960 se observa no campo da educação uma transferência de responsabilidades, deixando os Estados Unidos de agir diretamente nas políticas públicas brasileiras, por meio de acordos bilaterais de cooperação e financiamento, sendo substituídos pelas agências de fomento internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Essas agências de fomento são importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira com os quais o Brasil tem uma história de parceria que dura mais de 50 anos. Ao ano são financiados em torno de três bilhões de dólares em áreas tidas como estratégicas: gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. Cerca de 80 projetos financiados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento estão em atividade desde janeiro de 2013, o que totaliza 9,1 bilhões de dólares. (BANCO MUNDIAL, 2013).

Destaca-se ainda que no início do ano de 2011 o Banco Mundial aprovou a nova Estratégia de Parceria com o Brasil para os anos fiscais 2012-2015. Os objetivos a serem alcançados até 2015 contemplam melhorar a qualidade e a cobertura dos serviços para a população de baixa renda, levando a pré-escola a, pelo menos, 85% dos 40% mais pobres da população; promover o desenvolvimento econômico e social regional para reduzir a desigualdade entre os Estados brasileiros, entre tantas outras ações do Bird no país, de modo

a melhorar os resultados no que se refere a planejamento e orçamento (BANCO MUNDIAL, 2011).

Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram um discurso justificador para as reformas em curso, dos quais expressaram que “[...] esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, toca tanto à educação quanto à economia”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Nessa direção, em relação aos projetos e programas, Chossudovsky (1999) alerta sobre as condicionalidades rígidas para a liberação dos empréstimos, devendo ser esses dependentes da política do Bird de modo que os recursos recebidos auxiliem os países a se ajustar aos propósitos do órgão financiador. Assim sendo, o empréstimo só é efetivado mediante concordância com as reformas de ajuste estrutural e respeito aos prazos para sua implementação. Uma das “condicionalidades” imposta no processo de ajuste estrutural se traduz na reforma do sistema educacional, o que implica em adequar as políticas educativas ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social.

Entre os tantos projetos da área social, na atualidade, a Educação Básica é objeto de atenção especial dos organismos internacionais financiadores da educação (FRIGOTTO, 2001). Nesse sentido, Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001) afirmam que,

[...] desde o início dos anos oitenta, há estratégias do BM para modificar contratos na estrutura produtiva dos países periféricos, condicionando as políticas econômicas destes países à incorporação de suas políticas macroeconômicas, administrativas e institucionais para firmar contratos/empréstimos para setores da economia em geral e particularmente para Educação Básica. (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; DEITOS, 2001, p. 129).

Para o Bird, a investigação e a experiência têm produzido uma compreensão mais profunda da forma como a educação contribui para o crescimento econômico, para a redução da pobreza e para um bom governo, situações que são essenciais para colocar em prática políticas econômicas e sociais racionais. Dessa forma, os projetos destinados a apoiar a Educação Básica estão adquirindo cada vez mais importância nos empréstimos do Banco destinados a este setor. Esta ênfase se ajusta às recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. (BANCO MUNDIAL, 1996).

Isto se justifica pelas transformações no mundo do trabalho pelas quais passam os países de capitalismo avançado, dando uma nova forma ao mundo produtivo que, com base na flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integra os setores da produção, exigindo multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores. São as novas exigências da produção.

A importância que assume a Educação Básica se confirma com Lauglo (1997) pela análise do Relatório do Banco Mundial de 1995, intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”, o qual identifica esse nível de ensino, no contexto geral da educação, como o mais importante foco de atenção desta agência. A prioridade dada à Educação Básica impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, por meio da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital. Sobre isso, afirma Pereira (2009, p. 60):

Para o Banco Mundial há a concordância de que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. Isso repercute nas sociedades atuais no direito à Educação Básica efetivado através da oferta de escolarização a toda a população, o que é visível na realidade brasileira com a ampliação das matrículas, motivada por uma obrigatoriedade movida por incentivos financeiros através de fundos, inicialmente para o ensino fundamental e, agora, ampliados para atingir os demais níveis da escolaridade básica, do que se pode dizer que a exclusão da escola não se dá mais pelo acesso.

Esse cenário é regido pela nova ordem mundial e expõe um conjunto de modificações pautadas na globalização da economia. No campo educacional, a adoção da nova ordem se fundamenta na ideia de modernização e na reconfiguração das relações de trabalho, o que recomenda outro perfil para a educação escolar e baliza o encadeamento das transformações no campo educacional determinadas pelo poder econômico. Assim, se afirma o neoliberalismo, tendo em vista:

Abandonar o velho protecionismo nacionalista latino-americano, destruindo as estruturas dos arcaicos estados populistas em nome de uma racionalidade ditada pela agenda neoliberal e pelo retorno da centralidade do mercado como mecanismo indutor do crescimento econômico. É nessa lógica que se insere o papel das reformas educacionais, pois seria necessária a incorporação de novos conhecimentos e atitudes exigidos pelo novo perfil de uma economia globalizada. A exigência de uma maior eficiência e produtividade do trabalhador nacional seria um imperativo fundamental exigido pelo mercado (MAUÉS, 2003). À exigência de recursos humanos qualificados requer a incorporação de novos valores: competitividade, eficácia, flexibilidade etc. (PANSARDI, 2011, p. 10).

Desta forma, o Estado brasileiro tem experimentado um processo de redefinição e de reformas administrativo-institucionais que apresentam implicações no âmbito econômico, político e ideológico, o que acaba por redefinir as funções do aparato estatal em todas as suas dimensões. No campo educacional, o Banco Mundial tem atuado no Brasil, delineando a expansão e a melhoria da educação como metas fundamentais para uma educação de qualidade, produtora de crescimento econômico e de desenvolvimento rápido e sustentável. Na visão do Banco, os indivíduos instruídos têm muito mais possibilidade de emprego, melhores salários e filhos mais saudáveis. Para atingir as metas mencionadas, as políticas do Banco Mundial direcionadas para a Educação Básica produzem, conseqüentemente, ações e determinações para as políticas de formação de professores.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS RELAÇÕES COM A POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL

As orientações conceituais do Banco Mundial no campo educacional já estavam presentes nos primeiros documentos, na década de 1970, no ‘Comprehensive Education Policy Paper’, de 1971, como afirma Silva (1999). Nesse documento a educação foi considerada como fator de crescimento econômico, como meio para o provimento de técnicas para o setor produtivo, de formação de mão de obra qualificada, especialmente no ensino técnico e vocacional de nível médio. O poder do Bird na estruturação de setores educacionais fez com que ampliasse sua equipe e, em certo sentido, acabou por superar a importância inclusive da Unesco.

No novo ângulo político os eixos norteadores das políticas educacionais dos países em desenvolvimento passam pela providência de Educação Básica mínima, definição da necessidade crítica da mão de obra, eficiência e equidade, proposta de educação funcional de baixo custo para capacitar a população pobre, garantindo a sua participação no processo de desenvolvimento.

O Brasil tem intensificado suas ações políticas e reformas educacionais, sintonizado com a orientação de Organizações Internacionais. Segundo Silva (1999, 2003), Dourado (2001), Oliveira (2005), a ação mais efetiva foi expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 – e legislação complementar, indicando a importância da educação no conjunto dos interesses do capital, o que confirma que os desafios do mundo do mercado interferem de forma significativa e determinante nas políticas educacionais.

Em sintonia com as premissas neoliberais, a legislação “[...] redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio, produtividade, eficiência e qualidade total” (DOURADO, 2001, p. 50). As orientações são para redirecionar a gestão educacional, o financiamento, a estruturação dos níveis de ensino, a estrutura curricular, formas de profissionalização e estabelecer mecanismos funcionais para a descentralização pública do poder público, a centralização e o controle do poder central e a implementação de políticas focalizadas na Educação Básica.

Nessa perspectiva, os professores assumem para o Bird uma posição secundária e são até responsabilizados pela má qualidade da Educação Básica em relação aos propósitos do banco. Como sempre, os recursos humanos são os maiores problemas de uma empresa, pois há as questões de aumento de salários, sempre impertinentes, e greves. Diminui-se a qualidade do ensino. Então, deve-se trabalhar para que a educação dependa o mínimo possível de recursos humanos. Daí o interesse pelo investimento em infraestrutura. Assim sendo, os professores não são considerados uma prioridade para o Banco Mundial, o que se reverte no sucateamento da profissão de professor, baseado na crença de que, se bem

equipada a escola, qualquer pessoa pode ensinar crianças, sem necessidade de maiores treinamentos.

Sob esse ponto de vista, o professor (assim como a pedagogia) entra mais como um problema do que como solução. Visto como secundário no processo educativo e, estabelecendo uma ordem de prioridade, o professor, como insumo, é menos importante para a aprendizagem do que a biblioteca, o tempo de instrução, as tarefas de casa e os livros didáticos. Na realidade os professores são vistos como os grandes responsáveis pelo fracasso escolar (MAUÉS, 2003 apud PANSARDI, 2011, p.12).

Apesar dessa posição do banco sobre o professor, em contraposição, também é verdade que o Bird avançou na avaliação da contribuição do professor no processo de aprendizagem. Das primeiras formulações que negavam a importância da formação do professor para o reconhecimento de que o saber docente tem um impacto efetivo neste processo, também a formação docente é vista nos projetos do BM como um “mal necessário”, como importante, mas secundário.

No Brasil, segundo Oliveira (2005, 2008), as políticas públicas de regulação são indicadoras de compromissos governamentais com as Organizações Internacionais e inter-relacionam-se com os fundamentos da formação inicial e continuada do professor na perspectiva de sua profissionalização plenamente articulada aos efeitos das políticas de aligeiramento na formação docente, da diversificação e diferenciação dos espaços de formação, da mitificação da educação a distância e da interpenetração das esferas pública e privada, políticas que afetam e provocaram a precarização do trabalho docente; as perspectivas de avaliação do sistema educacional nacional, a reorganização do espaço e tempo escolar em suas diferentes dimensões (projetos pedagógicos, parâmetros curriculares nacionais, ciclos escolares, classes de aceleração, gestão). Dessa forma percebe-se o alinhamento organizacional das políticas educacionais brasileiras sob a égide das orientações prescritas pelo Banco Mundial.

Freitas (2002), observa que no âmbito das políticas há um processo de flexibilização do trabalho docente, o que tem comprometido a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério. Se nos anos 1980, no âmbito dos movimentos sociais, os educadores trouxeram concepções avançadas sobre formação de professores, com destaque para o caráter sócio-histórico dos processos de formação e a necessidade de um profissional que dominasse a realidade que o cerca com consciência crítica e plenas capacidades de interferir e transformar as condições da escola com vistas a superar as dicotomias históricas, nos anos 1990 uma nova organização do trabalho começa a ser delineada. Ao abandonar as concepções anteriores, é visível no universo escolar um espaço isolado do seu conjunto, com ênfase nos estudos da prática reflexiva, centrada na ação educativa, na figura do professor e da sala de aula.

Nesta lógica, o professor, assim como a própria pedagogia, deve ser deslocado do centro do processo educativo. Separar a pedagogia da formação dos professores, pedagogos e professores seria viver em universos diferentes: um detém o conhecimento da ciência da educação, o outro se limita às aplicações práticas, ao universo da sala de aula (FREITAS, 2002) e é, nesse aspecto, que a legislação sobre a formação é enfatizada.

Desse modo, a pseudoformação de professores seria, assim, a solução para a falta de tempo, o escasso dinheiro envolvido, a pouca dedicação e os baixos salários. Nessa linha se insere um modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências”.

A realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), promovida pela Unesco, em Jomtien, foi o balizamento para o início das reformas político-educacionais. Essa conferência, segundo Oliveira (2000, p. 103), “[...] pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação [...]”, pois a partir dela foram pensadas estratégias neoliberais para a educação para os países periféricos, principalmente os da América Latina.

Assevera o documento de Jomtien que são necessárias articulações e alianças em todos os níveis, subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação, elegendo as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente como elementos decisivos para implementar a educação para todos.

Em conformidade com os preceitos de Jomtien, escreveu Coraggio (1996, p. 101): “O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia”.

Em 1996 o Banco Mundial publica o documento intitulado “Prioridades y estrategias para la educación – Examem del Banco Mundial” e retoma o discurso apresentado na Declaração Mundial de que a educação é crucial para o crescimento econômico e para a redução da pobreza.

Na mesma direção o relatório da Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, discorre sobre as necessidades e tendências essenciais para a formação dos indivíduos no enfrentamento de problemas de natureza social, cultural, econômica e política. Tais enfrentamentos, específicos do novo século, reforçariam o papel da educação na preparação dos indivíduos e na formação docente para a implementação da reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países.

Delors (2012) apresenta no documento um conceito de educação mais eficaz à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo que muda constantemente. A educação

proposta é erigida sobre quatro pilares resumidores de como deve ser formado o educando. Com relação à formação do professor, o relatório endossa o documento do Banco Mundial, propondo o modelo da profissionalização pautado pela formação por competências. No Brasil os pilares que apoiam as políticas educativas estão no documento de Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) com destaque para o “aprender a aprender”, como competência de excelência que cabe ao professor desenvolver no aluno. Entre os defensores dessa proposição destaca-se Phillipe Perrenoud (1993, 1999), considerando que a noção de competência aludida por tais mudanças no campo educacional apoia-se substancialmente naquilo que é anunciado e depreendido da obra desse autor, assim como é oportuno lembrar que Perrenoud também foi um dos assessores do MEC na elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores (RFP) (2002) como informa Fagundes (2013). Para o sociólogo suíço é definida a formação por competência “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7), o que implica o valor circunstancial do conhecimento frente à prática. Portanto, o conhecimento que raramente é acionado pela ação é provido de pouco valor ou utilidade.

Em sua obra, ‘Construir as competências desde a escola’ (PERRENOUD, 1999), é possível perceber que a ideia de “competência” já estava presente em um determinado contexto, fora da escola, podendo ser entendido como sendo o campo de trabalho profissional, de treinamento ou formação em serviço. Com a expressão “desde a escola”, como ressalta Fagundes (2013), Perrenoud deixa clara a importância da formação por competência no ambiente intraescolar, trazendo para dentro da instituição escolar os procedimentos de formação que estavam em curso, ou em uso em outros contextos institucionais e organizacionais diferentes da escola. Assim, o fato de ‘construir competências desde a escola’ significa que há uma transformação de sua função pedagógica, o que é representativo da proximidade entre educação e política econômica. Desse modo, o ‘novo’ significado social da escola faz com que o valor imanente da educação seja transferido para a esfera econômica. Daí por que a preponderância de um apelo à prática seja tão recorrente nos discursos oficiais endereçados aos processos formativos.

Inicialmente o autor suíço esclarece que a competência está referida a esquemas de mobilização de conhecimentos. Assim,

[...] observa-se a articulação conhecimento/competências, sendo que os primeiros são indispensáveis para a inteligibilidade das observações e para a construção de hipóteses. Porém, sua mobilização não é espontânea e nasce de um treinamento. (PERRENOUD, 1999, p. 22).

A pedagogia das competências para a formação de professores no Brasil se materializa no país pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena”. Esse documento foi aprovado em 8/5/2001, do qual se originou a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Em acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2001, a concepção de “competência” é nuclear na formação de professores e é compreendida no documento citado, como a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação, “competências necessárias para atuar no novo cenário [...]”, “[...] como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.” (CNE/CP, Par. nº 9/2001, p. 11).

Assim, a formulação de competências ocorre pelo fato de os novos processos de produção demandarem do trabalhador não somente o conhecimento técnico, mas também a valorização dos saberes construídos na prática, colocados como atributos subjetivos postos em jogo na realização das atividades profissionais, identificando que a emergência da noção de competência está fortemente associada a novas concepções do trabalho, agora baseado na flexibilidade e na reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, de modo que o trabalhador mobilize conhecimentos técnicos e tácitos para “[...] resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 3). O que importa são os resultados no processo produtivo.

Justifica o Parecer (2001) que a sociedade sofre:

[...] transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigindo das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida [...]. Neste contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. (PARECER CNE nº 9/2001, p. 9).

Nesse processo, a ênfase das competências está no conhecimento construído “na” e “pela” experiência, pois, como o próprio documento legal informa:

[...] é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento ‘sobre’ esta prática. 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. (PARECER CNE/CP nº 9/2001, p. 47).

Essas propostas se materializam na Resolução CNE/CP nº 1/2002 que, referendando a competência como concepção nuclear da formação docente (art. 3º, I), coloca os conteúdos como meio e suporte para a construção de competências (art. 3º, II, c), evidenciando que a prática é o pilar de sustentação das competências.

A linguagem utilizada na legislação permite observar com Dowbor (1998) que parece haver uma profunda mutação do próprio papel da educação no processo de reprodução social,

o que exige uma leitura crítica dos propósitos do capital que tradicionalmente fez da educação um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o, de certa maneira, com conhecimentos técnicos para que “possa vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe, o que caracteriza, conforme Frigotto (1984), a educação no contexto da teoria do capital humano.

Para Kuenzer (2002, p.1), a pedagogia da competência é um tipo de formação que “[...] assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”, indicando que a reestruturação mundial dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. Isto se explica como diz Pereira:

[...] pela crise do capital, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista e sua substituição por formas de produção flexíveis, de inovação tecnológica e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, para o qual são demandadas novas exigências de formação a serem empreendidas nas agências formadoras e no próprio processo produtivo, determinando um modelo de organização administrativo-pedagógica que tem em práticas participativas e flexíveis, a sua dinâmica. (PEREIRA, 2009, p. 58).

Ramos (2002, p. 39), identifica a noção de competência como “originária das ciências cognitivas com uma marca fortemente psicológica”, o que Deluiz (2001), por sua vez, afirma sobre a matriz condutivista/behaviorista do processo de trabalho com base em competências, identificando fundamentos da pedagogia das competências na psicologia de Skinner e na pedagogia dos objetivos de Bloom, guardando forte relação com o objetivo voltado para a eficiência social e, neste aspecto, enfatiza que há uma sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) que conferem ao modelo de competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos, o que indica a formação por competência, uma formação para a submissão, de modo que o capital exerça maior controle sobre o emprego e sobre a ação da força de trabalho.

Nessa lógica, Delors, em conformidade com as proposições do Bird, propõe alternativas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores e, para tanto, sugere a formação contínua de professores pela via do ensino a distância por ser uma fonte de economia e permitir ao professor continuar em serviço, alegando que “[...] pode ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos [...]” (DELORS, 2012, p. 160). Para isso, o uso dos processos tecnológicos e a educação a distância servem não só como forma de baratear a formação docente, como também para colocá-los no centro do processo de aprendizagem. Assim, se soma a busca de uma formação mais prática em que se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica.

Werthein e Cunha (2005, p. 27) informam que a Unesco, em 2005, reafirma os quatro pilares de Delorsⁱ e os sete saberesⁱⁱ necessários para a educação do futuro de Edgar Morin (2004) no documento denominado “A nova educação”, tendo em vista que as propostas

desses autores “[...] fornecem bases sólidas para a construção de uma nova educação para o próximo século, sem a qual dificilmente conseguiremos atingir os nossos ideais de paz e solidariedade humana”.

Essas considerações indicam que a reestruturação mundial dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal (HILL, 2003), o que explica a orientação do Banco Mundial por uma formação por competências provocada pela crise do capital e a exigência de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, remetendo diretamente para a escola este compromisso, colocando no professor a responsabilidade para cumprir as determinações do mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como foco refletir sobre as políticas determinadas pelos órgãos de financiamento da educação no terceiro mundo, tomando como base o que está posto pelos documentos oficiais referentes à formação de professores, a fim de trazer à tona “as implicações filosóficas de fundo”, presentes no discurso da legislação educacional do MEC, como: Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNs, 2001). Contudo, o foco é a formação inicial do professor da Educação Básica, a qual segue o discurso de apelo à prática pelo viés das competências.

A ideia é problematizar pontos “vitais” da legislação educacional, referente à formação de professores e, também, elementos centrais da obra de Perrenoud (1999), a qual lhe serve de base de modo a elucidar como essas proposições repercutiram principalmente em um entendimento restrito da formação na prática educativa, pelo afastamento da teoria em seu aspecto social, dado que é deixado de lado o potencial da teoria para compreensão das contradições da realidade social.

Com professores sucateados e alunos cada vez mais pragmáticos, a última das consequências seria a retirada da subjetividade de professores e alunos. Isso implica que, para o Banco Mundial, salário e formação/capacitação docente não se constituem em prioridade. Mesmo que o Banco tenha sugestões e estudos para esses dois itens, está claro que esses não são considerados fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista sua base teórico-política neoliberal, o que justifica que a formação docente ocupa um lugar que atrai poucos investimentos diante de outras prioridades e estratégias do Banco para os países em desenvolvimento.

O foco do Banco Mundial desloca-se da produção de infraestrutura física e da frequência escolar dos estudantes para a melhoria dos resultados da aprendizagem e tem

ênfatisado a qualidade do sistema de ensino como preocupação principal. Reforça constantemente a relevância das políticas e ações no acesso ao ensino e à aprendizagem de qualidade que deve ser comprovada por instrumentos disponíveis.

As prioridades estratégicas mundiais foram definidas, tendo interesse a redução da pobreza pela educação dos mais pobres, a qualidade da aprendizagem, desenvolvimento da criança desde a primeira infância, programas de saúde escolar; o investimento em métodos de inovação educacional (ensino a distância, aprendizagem aberta, uso de novas tecnologias); a reforma do sistema de ensino: estabelecimento de níveis de conhecimento necessários, planos de estudo e sistemas de reformas educativas com base na gestão eficiente e descentralizada.

Na verdade, como explicita Soares (1996, p. 21) a importância do Bird não reside apenas nos empréstimos que realiza. “O Bird e FMI fazem avaliações dos países beneficiados. O Bird faz ainda projetos de prioridade (ou não) dos países e tenta vendê-los. A decisão final é de cada país”. Outra questão a destacar é que o Bird não negocia com as comunidades locais, negocia com governos, ou seja, com os agentes locais eleitos democraticamente para representar a população (CORAGGIO, 1996). “Isto devolve ao campo dos políticos, intelectuais e técnicos nacionais uma parte importante da responsabilidade pelas políticas que afinal se adotam”. (p. 97).

Nesse sentido, as políticas sociais e educacionais implementadas no Brasil foram adquiridas em acordo com a equipe gestora do Ministério da Educação e das Secretarias Nacionais de Educação. A lógica da aquisição para viabilizar as políticas na prática é de que inicialmente é oferecida cooperação técnica, seguida do fascínio dos recursos humanos, após as estruturas paralelas para operacionalizar e fiscalizar o cumprimento do projeto.

As políticas do Banco chegam ao interior das escolas públicas e das instituições de educação por meio de programas, projetos, planos e diretrizes curriculares todos elaborados por seus técnicos e conselheiros, aprovados pelos governos.

Nessa direção, o Banco tem avaliado a confiabilidade do Brasil nas questões financeiras; contudo, há certa debilidade nos projetos educativos que financia, pois os resultados da aprendizagem dos estudantes não avançam apesar dos investimentos em políticas sociais e educacionais.

A política de educação que advém dos organismos multilaterais postula fortalecer os níveis de educação e de ensino, o desenvolvimento social, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, alcançar um desenvolvimento autônomo dos estudantes da Educação Básica (UNESCO, 1990, p. 3). No entanto, o formato aqui representado como síntese das políticas educacionais brasileiras advindas do referencial multilateral não parece convergir em mudança significativa se não forem contestadas ideias e políticas e/ou se mudarem os fundamentos que as revestem (CORAGGIO, 1996), tendo em vista que uma das fontes de poder mais significativas que é o financiamento, não podemos ainda dispensar.

Nesse cenário foram empreendidas as reformas educacionais no Brasil e nos demais países da América Latina, como parte das estratégias políticas dos Organismos Internacionais na reorganização do capital em nível mundial. Neste processo, as exigências emanadas dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial e os compromissos firmados em Jomtien exerceram forte influência na implementação da política educacional brasileira, atribuindo a ela novas configurações que reforçaram a subordinação da educação, assim como do trabalhador docente aos princípios econômicos implementados para o desenvolvimento do capital, situação, como aponta Coraggio (1996, p. 98):

[...] estamos recebendo uma assessoria para reformar nossos sistemas educativos, baseada em uma teoria questionável: mais que isso, as pesquisas que a assessoria orienta produzem evidências não conclusivas ou até contrárias às próprias hipóteses que norteiam suas recomendações.

Isso leva ao acirramento das contradições inerentes ao sistema capitalista e nelas se alastra e se regenera, produzindo novas gerações de capital. Se havia no pós-guerra estratégias Keynesianas nos países centrais e o Estado desenvolvimentista nos países periféricos, pode-se dizer que no atual momento a ação é de estratégia neoliberal de reestruturação produtiva e do discurso globalizador de contínua estrutura de dominação. Nessa ordem alterada, a ideia de modernização pode caracterizar o conjunto de transformações do poder econômico que, ao reorientar as relações de trabalho e as reformas educacionais das últimas décadas, torna visível a necessidade estratégica de políticas sociais e programas educacionais que legitimem os nortes internacionais e que determinam o novo perfil para o processo de formação do trabalhador.

Ancoradas, portanto, na lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho, as instituições formadoras voltam seus objetivos para racionalizar, adequar e otimizar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado, levando educando e educador a relacionar vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica.

Salienta-se, no entanto, que o Banco Mundial apresenta brechas em suas propostas, o que é reconhecido pelo próprio banco.

O seu próprio discurso esboça elementos para assumir políticas diferentes, se houvesse, de fato, a vontade política de fazê-lo. Essa vontade não pode vir de cima nem surgirá espontaneamente de baixo. É preciso redirecionar e incutir em toda a sociedade a necessidade de um processo de mudança institucional e cultural de longa duração [...]. É necessário revitalizar a capacidade de diagnóstico e decisão nacionais, capitalizando as experiências em âmbito mundial e a visão global, com a ajuda dos organismos internacionais, o que não significa tentar descobrir a verdade absoluta no educativo nem suas fórmulas definitivas, mas propiciar a abertura democrática da esfera pública para assumir, propor e construir consensos em torno de concepções e ações educativas num espaço transparente e pluralista de

inovações, aprendizagens e contínuas retificações. (CORAGGIO, 1996, p. 120-121).

Nessa perspectiva, não se defende a necessidade de rejeição das propostas do banco, apesar de suas fragilidades. Mas faz-se necessária uma ampla revisão dos propósitos do Banco Mundial na educação, o que implica em compreensão crítica das políticas do capital e suas repercussões nas políticas educacionais por parte principalmente dos professores, pois, como afirma Kuenzer (2002, p. 6) cabe à comunidade escolar e nela os professores, criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno “[...] desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual”. Cabe ao professor em conjunto com a comunidade, portanto, criar estratégias educativas articuladas, mas não subsumidas ao mundo do trabalho, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de competências cognitivas e sua relação com a prática social e com os modos de produção.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil: exercícios fiscais 2012 a 2015**. Relatório nº. 63731-BR. 21 set. 2011. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011. 203p. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Washington, D.C: Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Brasil: aspectos gerais**. Washington, D.C: Banco Mundial, 2013. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>> . Acesso em: 9 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 009 de 08/05/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CHOSSUDOVSKEY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Informativo SENAC**, São Paulo, SP, v. 27, n.3, p. 48-60, set./dez. 2001.

DELORS, Jacques. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 7.ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: DOURADO, L.F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo, SP: Xamã, 2001. p.49-57

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FAGUNDES, André Luís de Oliveira. **A onipresença das competências na formação docente: um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento**. 2013. 115f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

FONSECA, Marília. O financiamento do BM à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; M. J. WARDE; S. HADDAD (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez; PUC-SP, 1996. p.229-251.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n.80, p.136-167. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. In: ENCONTRO ESTADUAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS, 2., 2001, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: UFRGS, 2001.p. 25-33.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 2. p. 24-59. jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Minas Gerais: ANPEd, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/.../acaciazeneidakuenzer.doc>. Acesso em: 12 dez. 2008.

LAUGLO, John. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n.100, p. 11-36, mar.1997.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. 1998. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães.; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.; DEITOS, Roberto Antonio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 123-174.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.26, n. 92, p.753-775, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PANSARDI, Marcos Vinicius. A formação de professores e o Banco Mundial. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 25. p. 127-142, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71521708008.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

PEREIRA, Sueli Menezes. Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.3. p.57-79, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1650/1533>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

PERRENOUD, Philip. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philip. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999. 344 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p.283-301, dez. 2003.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.15-39.

TOMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 195-228

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. 2.ed. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

ⁱ Na obra 'Educação': um tesouro a descobrir (2012), capítulo 4, o 'aprender a fazer' refere ao modelo de qualificação profissional para formação do trabalhador, exigidas pelos novos processos de produção. Os processos demandam domínio cognitivo e informativo dos sistemas para as tarefas de produção e para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, o que remete ao pilar 'aprender a conhecer'. O 'aprender a ser' pauta-se pelo desenvolvimento total da pessoa como dever da escola. É exigência do mundo dinâmico e em constante transformação, onde as qualidades humanas devem ser capazes de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. O 'aprender a viver juntos', é fundado na concorrência e no sucesso individual, orienta para a educação institucionalizada com base a "[...] compreensão do outro e a percepção das interdependências e as possibilidades de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, visa o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz". (DELORS, 2012, p.89-102). Em 1998 na XXVIII Conferência Mundial sobre o Ensino Superior em Paris foi lançado o quinto pilar, 'aprender a empreender'.

ⁱⁱ Os sete saberes necessários à educação do futuro são respectivamente: as Cegueiras Paradigmáticas, o Conhecimento Pertinente, o Ensino da Condição Humana, o Ensino das Incertezas, a Identidade Terrena, o Ensino da Compreensão Humana e a Ética do Gênero Humano. (MORIN, 2004).

Como citar este documento:

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/articulo/view/6700>>. Acesso em: 23 dez. 2014.