

POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DOS DOCUMENTOS DA UNESCO (1945-1990)

Angela Galizzi Vieira **Gomide** – UEL

Maria Elisabeth Blanck **Miguel** – PUC-PR

Agência Financiadora: Fundação Araucária

RESUMO

Discute as orientações da UNESCO disseminadas nos documentos para a educação na América Latina e Caribe, questionando: Quais os significados das diretrizes, orientações e recomendações da UNESCO e sua implicação para as políticas educativas e de formação de professores no Brasil, no período histórico de 1945 a 1990? Apoiadas na concepção materialista histórica, revelou que a UNESCO, desde a sua fundação, vem fixando seu olhar na educação reconhecendo-a como direito fundamental do ser humano. Embora se utilize desta via para consolidar maneiras de ser, pensar e agir em prol da construção de uma sociedade aberta ao diálogo e solidária em todas as práticas sociais reforçou o modelo capitalista no qual se insere. Revelou a participação efetiva do Brasil e a contribuição dada por seus emissários na definição das concepções defendidas pela UNESCO. No decorrer da História, evidenciou a estreita relação entre as políticas e os pressupostos legais para a educação e a formação de professores no Brasil e as recomendações da UNESCO que fortaleceu sua hegemonia, ao estabelecer caminhos e consensos para subsidiar a implantação de políticas educativas.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. História da educação. UNESCO e formação de professores.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação no Brasil exige que se compreendam as diretrizes, orientações e recomendações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) desde 1945, pois as mesmas têm permeado as políticas educativas implantadas no país desde a sua constituição. Estudar a formação de professores, nosso objeto de pesquisa, as Recomendações e o processo de articulação entre essa Organização e o Brasil, enquanto um de seus países membros permitiu-nos apreender os significados dessa articulação ao projeto de sociedade capitalista ocidental. O estudo também propiciou o reconhecimento da participação brasileira e a contribuição dada por seus emissários quanto às concepções defendidas pela UNESCO nas Conferências Internacionais de Educação.

Neste artigo, discutimos as orientações da UNESCO disseminadas nos documentos para a educação na América Latina e Caribe, questionando: Quais os significados das diretrizes, orientações e recomendações da UNESCO e sua implicação nas políticas educativas e de formação de professores no Brasil no período histórico de 1945 a 1990?

A pesquisa documental, empreendida na dimensão materialista histórica, justificou-se em vista da existência de lacunas sobre o estudo das diretrizes da UNESCO que buscasse compreender as bases constitutivas de suas orientações e estabelecesse as possíveis relações com as políticas de formação de professores no Brasil. Nessas condições identificamos, selecionamos e analisamos um conjunto de documentos para a educação, disseminados nos Relatórios das Conferências Internacionais da UNESCO, realizadas entre 1945 e 1990, constituindo um “corpus documental”, de modo a extrair deles os significados para a educação, formação de professores e sua implicação nas políticas públicas para a educação no Brasil.

Estudos que discutiram o papel dos organismos internacionais na educação brasileira apontaram para a relação hierárquica, estabelecida de forma direta entre os organismos internacionais e o Brasil que interferiram nas políticas educativas brasileiras principalmente após 1990.

Com relação à UNESCO o estudo evidenciou que as interferências aconteceram desde a sua fundação, tendo sido mediadas pela participação ativa dos emissários brasileiros nas Conferências Internacionais que contribuíram com pensamentos, ideias e experiências, apropriados pela UNESCO e disseminados ao mundo por seu intermédio.

Para fins didáticos subdividimos este trabalho em três partes, respeitando os marcos legais da educação brasileira e os teóricos da UNESCO:

1º período: 1945-1960: Políticas e formação de professores: os documentos da UNESCO e a educação brasileira;

2º período: 1961-1970: Formação de professores e a educação para o desenvolvimento: contradições entre os documentos *Condição Docente* e a *Crise Mundial de Educação*;

3º período: 1971-1989: Produtivismo, educação e pacto social: bases conceituais na educação brasileira.

Apoiadas na concepção materialista histórica, discutimos em cada momento o contexto político, econômico e social de modo a abstrair suas demandas e tecer as possíveis relações dos documentos da UNESCO com as políticas para a educação e a formação de professores. Ao construir este trabalho, reconhecemos que esses períodos se articulam com o movimento dinâmico das relações sociais, políticas e produtivas e se interpenetram nas relações históricas do passado e presente apontando possíveis relações para o futuro.

Políticas e formação de professores: os documentos da UNESCO e a educação brasileira (1945-1960)

A UNESCO desde a sua fundação em 1945, tem disseminado um conjunto de documentos provenientes das Conferências Internacionais de Educação que realiza, das quais resultaram documentos que expressaram conceitos, orientações e recomendações para a educação, visando a apontar consensos e formas unitárias de conceber as políticas educativas, de modo a articular-se com os diferentes contextos políticos, econômicos e sociais e educacionais.

Entre 1945 e 1960 a UNESCO definiu seus princípios basilares e suas orientações para a educação e a formação de professores e priorizou a consolidação de um pensamento ideológico e de um discurso generalista, subjetivo, sedutor e abstrato necessário ao processo de reorganização do capitalismo no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial. Vinculou-se a este discurso, a formação moral do ser humano, sintonizado com os princípios liberais da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), reforçando sua imagem simbólica em favor da paz, da segurança nacional e mundial de modo a estabelecer um pensamento unitário para um projeto de uma sociedade ideal: sem guerras, sem violências, sem conflitos, sem contradições.

Definida como um laboratório de ideias e uma organização para fomentar consensos universais sobre temas emergentes, a UNESCO baseou-se no pressuposto de que a educação é determinante para a sociedade. Nessas condições, estabeleceu mediações entre as recomendações aprovadas e a organização escolar propondo princípios, objetivos, prioridades políticas ou valores morais adequados ao momento histórico posterior à Segunda Guerra Mundial, fortalecendo as relações capitalistas de produção e um “processo civilizatório de alcance mundial” (IANNI, 1996, pág. 11).

As Conferências Internacionais de Educação neste período foram pensadas a partir de necessidades diagnosticadas pelos países membros que receberam, da UNESCO recomendações específicas para: escolaridade obrigatória e sua extensão ao ensino primário (1953); acesso da mulher à educação (1953); formação do magistério primário (1954); inspeção de ensino (1957) e educação rural (1958). Tais recomendações estabeleceram consensos em defesa da escolarização primária para a população brasileira e da secundária no Curso Normal para a formação dos professores. Também sugeriram a inserção da mulher no mercado de trabalho alegando que o melhor espaço para que isso ocorresse seria o escolar, limitando-a ao trabalho docente, considerado pela Organização, extensão de seus afazeres

domésticos. Para o inspetor de ensino, a UNESCO sugeriu a sua ação como um “conselheiro didático” que “[...] exerce ao mesmo tempo um direito de controle sobre a atividade do pessoal docente e sobre a administração escolar”, podendo contribuir para o “[...] aperfeiçoamento da instrução e da educação das escolas” (UNESCO, 1957, p.102). Reforçou o seu papel de mediador entre os professores e as autoridades competentes, visando a “[...] assegurar aos professores os meios de trabalho que lhes permitissem realizar digna e eficazmente sua missão” (UNESCO, 1957, p.103). Por outro lado, responsabilizou-o pela fiscalização e denúncia das irregularidades cometidas. Saviani (2006) demonstrou historicamente a utilização do profissional inspetor, como instrumento de poder em defesa dos interesses socialmente dominantes, visando à aplicação das medidas administrativas necessárias à reformulação das práticas pedagógicas dos professores e ao controle sobre as instituições.

No conjunto dos documentos analisados nesse 1º período evidenciamos que a UNESCO expressou suas ideias, valores e princípios hegemônicos, adequados ao contexto brasileiro da década de 1950, com ajuste da economia capitalista para um país periférico. No âmbito educativo as políticas implicaram no aumento quantitativo das escolas e dos docentes, interessados em preparar maior contingente de pessoas para o novo contexto econômico, em processo de urbanização e industrialização. No caso da mulher, sua inserção deveria ocorrer no âmbito educativo. Dando instruções para as necessidades educativas dos países membros, a UNESCO direcionou as temáticas de acordo com seu próprio interesse, reforçando a função articuladora de orientações político-ideológicas.

Lourenço Filho (2001) representou o Brasil nas Conferências. A pedido da UNESCO elaborou e apresentou um estudo sobre a “Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais”, publicado originalmente, em francês e inglês. Com relação ao INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), evidenciamos a sua corresponsabilidade ao manter intercâmbio com a UNESCO e publicar os seus documentos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, considerada por nós importante fonte documental.

Outro documento identificado por nós refere-se à “Carta Brasileira de Educação Democrática”, construída pelos participantes do IX Congresso Brasileiro de Educação que noticiou a criação de um Bureau Internacional de Educação, cujas bases comporiam a Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educacional e Cultura (U.N.O.E.C.R.). Seus signatários, entre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tornaram “[...] público o empenho em ver o Brasil participar do Comitê da U.N.O.E.C.R. e solicitar às autoridades competentes as providências nesse sentido.” (CARTA..., 1945, p.257).

O fato de o Brasil tê-la assinado e ter mostrado interesse em constituir-se país membro da UNESCO, abriu um precedente na análise crítica de seus documentos, pois o país emitiu sinais claros de sua disposição, abertura e concordância em receber suas orientações. Da mesma forma, revelou a proximidade entre as concepções dos pensadores brasileiros e as recomendações sistematizadas nos documentos da Organização, evidenciada pela participação em comum entre eles nos fóruns educativos.

Apoiando-nos em Rosemberg (2000, p. 69), compreendemos a UNESCO como uma organização multilateral, na qual se “[...] institucionalizam relações entre Estados”, cujos “[...] representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus interesses individuais, mas interesses e políticas de seu país”. Assim, a participação do Brasil e de cada país membro nas conferências da UNESCO lhes assegurava apresentar concepções, experiências ou relatos, resultantes da análise e diagnóstico das problemáticas enfrentadas. Ao mesmo tempo, a Organização os instigava a acatar as recomendações aprovadas e a implantá-las nas políticas educativas do país.

Neste período, o Brasil organizou o campo educativo atendendo às orientações das Leis Orgânicas. O ensino normal formou o professor da escola primária em dois ciclos. O 1º ciclo (4 anos) voltou-se para a formação de regentes, no curso normal regional, direcionado para o professor da zona rural. Fixou o homem no campo, contribuiu para formar o trabalhador rural produtivo e propiciou-lhe melhores hábitos sanitários e higiênicos. O 2º ciclo (3 anos) realizou a formação dos professores primários, habilitou administradores escolares, desenvolveu e propagou os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

Para Xavier (2006) a política educacional da época refletiu as contradições que a geraram, não sendo possível compreendê-las fora do contexto capitalista. As recomendações da UNESCO também se articularam com este contexto, pois foram socializadas por seus representantes nas reuniões, caracterizando a relação multilateral adotada entre a UNESCO e os países membros.

A inspiração humanista e idealista; o uso de terminologias motivadoras; a exploração de um jogo discursivo do bem, da paz e da prosperidade; a valorização dos interesses individuais e da moralidade humana e a disseminação de valores apropriados à sociedade ocidental capitalista prenderam-se à forma hegemônica de pensar e conceber a educação e a formação do professor, favorecendo a aceitação de suas concepções e legitimando o discurso da UNESCO.

Formação de professores e a educação para o desenvolvimento: contradições entre os documentos da UNESCO (1961-1970)

Durante esta década, economicamente, o Brasil acelerou a indústria de bens de consumo, com repercussão no processo migratório para os centros urbanos. O espírito do desenvolvimento, associado, porém ao capital internacional, repercutiu no âmbito social, cujo novo estilo de vida exigiu maiores e melhores conhecimentos, impactando diretamente o nível de escolaridade da sociedade. Verificou-se rápido crescimento da força produtiva, acompanhado de grande concentração de riqueza, aprofundamento das desigualdades sociais e da exclusão social. Em virtude do golpe militar de 1964, o país vivenciou um momento expressivo de banimento de direitos e cerceamento da vivência democrática.

O campo educacional refletiu interesses hegemônicos articulados ao modelo econômico e ideológico adotado na época, o que destacou a necessidade de pessoas preparadas para ingressar no mercado de trabalho. Saber ler e escrever e inserir-se, como massa trabalhadora, no novo contexto capitalista, urbano e industrial foi imperativo. A escola brasileira, desse período, foi organizada com base na Lei 4024/61, que definiu as diretrizes e bases comuns para a educação nacional. Refletiu o ideário da Escola Nova e direcionou o foco do processo de ensino e aprendizagem para o aluno, por meio de métodos ativos, já incentivados pela UNESCO. O ensino normal foi responsável pela “[...] a formação dos professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, Lei 4.024/61, art 52). Embora tivesse conservado as subdivisões da Lei Orgânica ao formar o regente de ensino e o professor primário em dois ciclos, consolidou os institutos de educação, os quais, além dos cursos de grau médio, ministraram os de especialização e aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. Para os professores, orientadores e supervisores das escolas rurais, a lei indicou uma formação articulada e integrada ao meio social no qual viviam (art. 57), coerentes com as diretrizes expressas no “Projeto Maior n.1” (UNESCO, 1958) e com as concepções apontadas por Lourenço Filho, no texto encomendado pela UNESCO.

Para o nível universitário, a Lei 5540 (BRASIL, 1968) estruturou a Universidade em departamentos, incentivou a utilização de recursos materiais e humanos, objetivando maior eficiência, produtividade e a racionalidade administrativas. Incorporou o vestibular unificado e classificatório, o regime de créditos e a organização de “[...] cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, de forma a

“[...] corresponder às condições do mercado de trabalho” (art. 23). Definiu um modelo único de universidade, com as modalidades de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão organizadas de forma indissociável entre o ensino, pesquisa e extensão. Determinou que a formação dos professores para o nível médio fosse realizada na universidade, nos cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Para a formação do pedagogo indicou a sua formação no curso de Pedagogia, subdividido em especialidades destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Nos documentos da UNESCO desta década, identificamos o foco no Planejamento da Educação, cujos significados para a educação e formação de professores foram visualizados na educação brasileira. Destacamos: “Planejamento Educacional” (1963); “Conferência Internacional de Planejamento Educacional” (1968) e “Carência de Professores Primários” (1964). Também identificamos a “Recomendação Relativa à Condição Docente” (1966) e o documento resultante da “Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação” (1967), que evidenciaram contradições na formação dos professores.

O tema “Planejamento Educacional” foi discutido pela UNESCO na Conferência “Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina” (1962), chamando a atenção para a necessidade “urgente” de organizar a escola, erradicar o analfabetismo, formar professores e aperfeiçoar o pessoal para serviços educativos, em ações coordenadas de nível superior. Na Recomendação n.54, a UNESCO, porém, apontou a importância de estabelecer “[...] as necessidades e os objetivos do desenvolvimento da educação em período determinado”. Os representantes dos países membros foram convencidos da possibilidade de usar na educação as técnicas de planejamento empregadas em outros setores e com isso, “[...] fixar as etapas principais” e estabelecer “[...] os meios e as medidas de ordem concreta” visando a alcançar o desenvolvimento da educação (UNESCO, 1963, p.96). Estes pressupostos foram ao encontro da concepção de planejamento escolar, entendida como um instrumento para a introdução do racionalismo científico na educação, sob a ótica da Escola Nova.

Sobre a formação de pessoal, suas diretrizes focalizaram os “especialistas em planificação educacional”, os “dirigentes de ensino” e as “autoridades responsáveis pela administração e organização escolares” (UNESCO, 1963, p.102), a quem foi recomendada a promoção de cursos universitários nos quais se abordassem aspectos técnicos da planificação educacional. Ao mesmo tempo, sugeriram a inserção desses conhecimentos nos cursos de

inspetores, de administradores escolares e dos professores, apoiados em modelos ou projetos técnicos esmerados.

No geral a Recomendação n. 54 concebeu planejamento em curto prazo, restrito às ações de âmbito escolar. Caracterizou-se como um ato político da UNESCO para responsabilizar o professor pelo fracasso e insucesso da educação o qual deveria planejar melhor as atividades escolares de modo a atender às necessidades dos alunos, reverter os resultados negativos e orientar ações escolares em seu conjunto. Distante de uma compreensão dialética da organização escolar, a UNESCO valorizou a concepção de planejamento como estratégia para racionalizar investimentos e aumentar a eficiência das ações pedagógicas escolares. Ao mesmo tempo, alcançou maior penetração no campo escolar, garantindo-lhe o acompanhamento, o controle e a melhoria dos resultados educativos. Prevaleceu a dimensão científica e técnica, em detrimento da político-social, responsável pela “discussão política da ação que se vai realizar” na qual se insere o “modelo de sociedade a que está servindo o planejamento elaborado” (LUCKESI, 2005, p.118).

A própria Organização sugeriu a realização de novas conferências para discutir as necessidades educacionais e os meios de solucioná-las. Assim, realizou a Conferência Internacional de Planejamento Educacional (1968) que ampliou a concepção de planejamento e o fez abarcar a sua relação com o desenvolvimento geral do país. Compreendeu planejamento educacional como um “[...] dos meios essenciais do progresso da sociedade”, sendo a execução dos planos de desenvolvimento educacional “[...] um dever essencial das autoridades responsáveis” (UNESCO, 1968, tradução livre). A educação foi considerada prioridade à qual a UNESCO sugeriu mais esforços para alcançar os progressos substanciais na área de planejamento educacional e desenvolvimento. Essa assertiva revelou o interesse da UNESCO em ultrapassar os limites da escola e compreender o processo educativo como um dos aspectos a serem trabalhados para alcançar o desenvolvimento geral. Fortaleceu a articulação entre o planejamento da educação e o modelo econômico, sobre o qual Calazans (2000, p.13) argumentou que “[...] o planejamento num sistema capitalista não é mais a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital”, pois fica evidente que “[...] não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento”.

Neste documento a UNESCO alterou seu discurso em direção à adoção de políticas públicas educativas de longo prazo que definissem ações, metas e resultados quantitativos a serem alcançados, para propiciar maior controle da educação. Tais políticas foram amplamente disseminadas a partir da década de 1990, na Conferência de Jomtien e nas demais que a seguiram.

Com relação à interferência do Brasil nos ditames da UNESCO desta década, apontamos a realização de dois eventos organizados pelo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) que revelou reciprocidades entre as diretrizes da UNESCO e as discussões teóricas realizadas no país. São eles o “Simpósio sobre a Reforma da Educação e o Fórum” (1964) e “A educação que nos convém”. Quanto ao Simpósio, destacamos o “documento básico”, denominado “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil” de autoria de J. R. Moreira, organizado em direção ao desenvolvimento econômico responsável, por reforçar a concepção de que os investimentos no ensino aumentariam produtividade e renda. A evidência de uma relação estreita entre as orientações da UNESCO e as discussões feitas neste Simpósio nos fizeram questionar qual seria a relação entre a UNESCO e o autor. Identificamos que Dr. Moreira trabalhou para a UNESCO no Chile na década de 1960, sendo respeitado por estudos no campo do planejamento. Na “Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina” (1962) Moreira apresentou o “Inventário de las necesidades de educación para el desarrollo económico y social”, no qual analisou os principais problemas, deficiências e necessidades educacionais frente o desenvolvimento econômico.

Considerado um dos articuladores do pensamento pedagógico brasileiro, Anísio Teixeira também participou dessa Conferência e analisou¹ a organização da educação destacando a presença de valores e propósitos reais em oposição aos valores ideais ou proclamados. Apontamos a coincidência na nominação de seu discurso com o livro de Cândido Alberto Gomes, publicado com o apoio da UNESCO, em 2001.

Foi, porém, no Fórum “A educação que nos convém”, promovido pelo IPES, que as concepções da UNESCO mais se evidenciaram, sobretudo pela ênfase na “[...] teoria do capital humano e na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (SAVIANI, 2006, p.342).

Ainda nesse momento, evidenciamos grande contradição entre os documentos da UNESCO “Recomendação relativa à condição docente” (1966) e “Crise Mundial da Educação” (1967). No primeiro, a UNESCO destacou o papel social, valorativo, ético e qualitativo do professor no processo de transformação social e educacional dos países membros. Focalizando especificamente o docente, recomendou diretrizes que incluíam ações para a elaboração dos planos de estudo, formação do professor, melhoria das condições de emprego e de trabalho, além de convidá-los a participar das decisões escolares, em reforço à

¹ “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”, texto de Anísio Teixeira na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (UNESCO, 1962).

dimensão profissional, social e ética. Disseminou orientações para uma formação idealista e humanista, porém considerada abstrata perante o modelo brasileiro da década de 1960, cerceado pela ditadura militar, com violação dos princípios de autoridade e de obediência e de ajuste da economia capitalista ao mercado internacional e à burocracia estatal.

Em contraposição, o Relatório Coombs, fruto da Conferência “Crise Mundial de Educação” (1967), difundiu a ideia de uma crise na sociedade a ser superada por meio da educação, considerada eixo central para o desenvolvimento do país. Teceu críticas à escola tradicional e incentivou a adoção da educação vocacional, estabelecendo maior intercessão entre as necessidades do estado e as da sociedade. Apontou orientações para racionalizar os investimentos na educação, pelo uso eficiente dos recursos financeiros, tecnológicos e das metodologias de ensino nos moldes da pedagogia tecnicista, legalmente implantada no país em 1971. Introduziu novos conceitos como: aprender a aprender, educação permanente, visão ampliada de educação e educação não-formal, muito utilizados nas políticas educativas do Brasil a partir de 1990.

Os documentos mencionados reforçaram um discurso generalista, humanista e ideológico, mas revelaram contradições no pensamento da UNESCO, que o alterou para ajustar-se às estratégias de manutenção e dominação do modelo capitalista.

Nesse momento a formação de professores, influenciada pela Pedagogia da Escola Nova, evidenciou as contradições e os limites impostos pela ditadura militar. Na escola vigiam métodos ativos, ênfase no aluno e na aprendizagem, fundamentação nos conhecimentos da psicologia, da biologia e da sociologia. Na sociedade, o cerceamento da liberdade, a obediência e a atuação de órgãos de segurança e controle social. Com isso, argumentamos que a ditadura serviu-se da educação para fazer prevalecer o poder hegemônico e coibir a manifestação do pensamento contrário aos seus interesses. Também afirmamos que a UNESCO utilizou-se desse contexto ditatorial e ajustou suas recomendações ao projeto de desenvolvimento dos países periféricos, responsáveis pela acumulação capitalista e pela manutenção hegemônica em âmbito mundial e local.

Produtivismo, educação e pacto social: bases conceituais na educação brasileira (1971-1989)

Neste período, o Brasil reforçou a articulação submissa ao capital internacional, configurando relações produtivas na dimensão periférica do capital, o que resultou no aumento da inflação, da dívida externa e dos conflitos sociais. A sociedade civil, no centro

desses conflitos, pressionou o Estado e exigiu mais empregos e melhor distribuição de renda, visando à igualdade social e maior participação na esfera política.

Considerada fator de desenvolvimento, a educação foi direcionada a formar trabalhadores e a inseri-los no mercado de trabalho urbano e industrial, atrelando-se ao capitalismo internacional e às exigências de modernização. Os pressupostos tecnicistas, que já delineavam o ensino superior, foram introduzidos de forma compulsória no ensino de 2º grau pela aprovação da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que assegurou a formação técnico-profissional.

Os professores realizavam a formação inicial numa habilitação técnica, enquanto os pedagogos formavam-se no curso de Pedagogia, fragmentado em distintas especializações. Ambos de caráter pragmático e sem instrumentos cognitivos suficientes para compreender ou questionar, mas apenas aceitar e cumprir os ditames impostos pela ditadura militar e comprometidos com o modelo capitalista de produção. A escola cumpriu um papel social articulado à preparação de indivíduos para ocupar um lugar na divisão social do trabalho, inculcando a ideologia burguesa, baseada na ordem, na obediência, na competitividade e no mérito.

A UNESCO, mediante seus documentos, articulou-se com o projeto de educação tecnicista, hegemônico para a sociedade da época. Concepções, anteriormente disseminadas, foram editadas e estendidas a um público maior. Com Coombs (1976), a UNESCO socializou seus direcionamentos para a educação na vertente produtivista, economicista e tecnicista. Sugeriu recrutar bons professores, considerados “centro do universo do ensino”, dar-lhes salários condizentes ao desempenho e ampliar sua função de modo a desenvolver a sociedade. Por outro lado, com Faure (1981), incentivou a educação permanente, visando estendê-la ao “longo da vida”, sem restringi-la ao ambiente escolar, como ocorreu com o projeto “cidade educadora”. Sugeriu aos profissionais que trabalhavam com crianças ou adultos, na escola ou fora dela, maior empenho na missão de “educador” ou de “animador”, em detrimento da função especialista própria dos docentes responsáveis pela transmissão de conhecimentos e pela garantia da aprendizagem. Disso resultou: empobrecimento do papel da educação, da escola e do professor; responsabilização do indivíduo pelo sucesso ou fracasso de suas ações; inserção da concepção de equidade social e ocultação das raízes promotoras das desigualdades econômicas e sociais.

Destacamos ainda as reuniões do Projeto Principal de Educação para a América Latina (PPE). Em Quito (UNESCO, 1981) foi dada ênfase na educação permanente, na universalização da educação básica e na melhoria da qualidade da educação. No México

(UNESCO, 1984), as recomendações focalizaram o papel dos professores, considerados essenciais ao processo educativo pelo caráter multiplicador de resultados positivos ou negativos. Em Bogotá (UNESCO, 1987), os países latino-americanos direcionaram a educação para a superação da pobreza, cujo princípio de igualdade de oportunidades, serviu de fundamento para as políticas sociais neoliberais adotadas a partir de 1990.

O Brasil participou ativamente das reuniões do PPE e apresentou seu “Programa Educação para Todos: caminho para mudança” (1985). Elaborado pelo MEC, defendeu a concepção de educação na perspectiva democrática, considerada no conjunto das políticas sociais, não podendo, portanto, ser resolvida com “ações isoladas” (BRASIL, 1985, p.1). Suas concepções integraram as políticas educativas do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (BRASIL, 1986-1989) com orientação educativa voltada para a universalização da educação das crianças de 7 a 14 anos e articulada ao crescimento econômico com clara orientação social. Sobressaiu uma mudança estratégica de “discurso em direção a uma nova forma de manutenção da hegemonia” reportada na concepção de “educação para a democracia e a justiça social” (SILVA, 2006, p. 23).

Com a participação brasileira nestes encontros, afirmamos: a circulação do lema “Educação para Todos” teve início no Brasil (1985), difundiu-se pela América Latina, por meio do Projeto Principal de Educação (PPE) e foi apropriado pela UNESCO, que o divulgou para o mundo, na Conferência Mundial Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão que tivemos das suas recomendações, entendemos que a UNESCO, por meio de uma imagem simbólica em favor da paz e da segurança nacional, apontou direcionamentos, fez recomendações e elaborou concepções, atuando como aparelho de ajustes da educação às demandas dos estados capitalistas periféricos, cujas políticas para educação e formação de professores estabeleceram uma relação mediadora com seus projetos de sociedade.

Boas intenções? Discurso agradável? Harmoniosas e humanizadoras as palavras? Cientes de que a UNESCO, constituída para cumprir a missão de ajudar os países signatários e representá-los nas questões referentes à educação, à cultura e à ciência, a consideramos responsável pela educação do homem na dimensão da “emancipação política”, voltado para seus interesses particulares, reduzido à satisfação de suas necessidades mais prementes e

adaptado à inserção na sociedade burguesa, como indivíduo egoísta e cidadão do Estado, conforme analisou Marx (2005).

Seu discurso não desvelou a lógica contraditória do modelo econômico estrutural que a sustenta e solicita orientações. Ao contrário, confirmou seu fim último de assegurar a continuidade dele, mediante concepções contraditórias ou adaptadas, rupturas ou continuísmos que, na compreensão de Cury (1995), levaram à sua autoconservação, pois reproduziram as condições necessárias à manutenção das relações hegemônicas, declaradas em favor do capital.

Discursos, orientações e recomendações não superam os problemas gerados pela ordem capitalista hegemônica, pois estes problemas têm origem nas raízes estruturais engendradas na relação capital e trabalho. Também não resolvem problemas educativos enfrentados pelos países membros por se prenderem a um “[...] caráter idealista, que se manifesta na construção de um ideal abstrato”, em defesa de uma “ação educativa conservadora, a-crítica, reprodutivista, passiva [e] alienante”, vinculado à formação de um ser humano, em extensão, um professor conformista e adaptável ao sistema (TONET, 2005, p.129).

Entendemos que a educação e as políticas para formação de professores, isoladamente e desvinculadas das demais interfaces políticas, econômicas e sociais, específicas do país, serão incapazes de reverter os problemas sociais gerados neste contexto. Acreditamos em seu potencial cujos fins se prendem à “emancipação humana” (MARX, 2005), responsável pela formação de indivíduos livres, aptos a reconhecer suas forças sociais e compreender o mundo em que vivem e, numa práxis transformadora, tornarem-se capazes de definir e encontrar alternativas mais autônomas para superar os problemas educativos e sociais que enfrentam vinculados a outro projeto societário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. v. 1, p. 12.429.

_____. Lei 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 231, 29 nov. 1968.

_____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v.1, p.6377, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação para todos: caminho para mudança**. Brasília, 1985.

_____. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-1989**. Brasília, 1986.

CARTA brasileira de educação democrática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, p. 259-269, jun./ago. 1945.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento e educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 3. ed. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais**. Brasília: UNESCO, 2001.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola normal à escola de educação**. Brasília: INEP, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-94.

SAVIANI, Dermeval. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Maria Aparecida. **Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil**. [2006]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html>. Acesso em: 13 dez. 2011.

UNESCO. Projeto Maior n. 1. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n 70, p.84, 1958.

_____. Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 87, p. 55-106, jul./set. 1962.

_____. ONU. **Recomendação relativa à condição docente: aprovada pela conferência intergovernamental especial sobre a condição docente**. Tradução de Jeanne Sawaya. Paris,

1966. Disponível em:<unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538por.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2008.

_____. Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 48, n. 108, p. 305-312, out./dez. 1967.

_____. International Conference on Educational Planning, 5., Paris, 30 out. 1968. **Final Report...** Disponível em:<unesdoc.unesco.org/images/0008/000857/085719eo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. Nova estratégia para a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 59, n.129, p. 157-172, jan./mar, 1973.

_____. OREALC. **Declaração de Bogotá**. PROMEDLAC II. Recomendações de Bogotá sobre as prioridades de ação para o período 1987-1989 no âmbito do Projeto Principal. Segunda Reunión dl Comité Regional Intergubernamental de Proyecto Principal em la Esfera de la Educaión. Bogotá, 24-28 março 1987. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146859s.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2011.

_____. OREALC. **Declaração de Quito**. Reunião Regional Intergovernamental sobre objetivos, estratégias e linhas de ação de um grande projecto na área da educação na América Latina e no Caribe. Quito, 6-10 abr 1981. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159981s.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2011.

_____. OREALC. **Declaração do México**. Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros responsáveis pelo Planejamento e Assuntos Econômicos dos Estados-Membros da América Latina e no Caribe. México, 4 a 13 dez. 1984. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2011.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

_____. Recomendação n. 32. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 47, p.102-114, jan./mar. 1953.

_____. Recomendação n. 34. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 47, p.92-100, jan./mar.1953.

_____. Recomendação n. 36. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 55, p. 75-94, jul./set. 1954.

_____. Recomendação n. 42. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 65, p. 101-114, jul./set. 1957.

_____. Recomendação n. 54. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 89, p.96-104, jan./mar 1963.

_____. Recomendação n. 57. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 93, p.67-73, jan./mar. 1964.

TONET, Ivo, **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2005. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em 14 jul. 2010.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e Política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 67-86.