

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: POLÍTICAS DE
ALINHAMENTO AOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E À LÓGICA
NEOLIBERAL**

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SERVICIO: POLÍTICAS DE
ALINEAMIENTO A LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y A LA LÓGICA
NEOLIBERAL**

**FORMATION TEACHERS IN SERVICE: ALIGNMENT OF POLICIES TO
INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND LOGIC NEOLIBERAL**

Clarice ZIENTARSKI¹
Perla de Almeida FREIRE²
Maria Aires de LIMA³

RESUMO: Este estudo é parte integrante do projeto PIBIC/UFC/FUNCAP, intitulado: “A formação continuada dos professores no contexto de democratização da gestão escolar na rede municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil”, que tem por objetivo identificar as ações e propostas que envolvem os processos de formação continuada de professores a partir dos diferentes espaços formativos. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com professores e outros componentes da comunidade escolar. Na análise dos dados, o aporte teórico de sustentação é o histórico dialético, para tentar chegar à compreensão da realidade investigada. Como resultados parciais, tendo como objetos onze escolas da rede municipal e seus segmentos, constata-se que as políticas de formação de professores e as ações em andamento sinalizam para o alinhamento das formações, que atendem às prerrogativas legais, organismos internacionais e ideário neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Organismos internacionais. Neoliberalismo.

RESUMEN: Este estudio es parte integrante del proyecto PIBIC / UFC / FUNCAP, titulado: "La formación continuada de los profesores en el contexto de democratización de la gestión escolar en la red municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil", que tiene por objetivo identificar las acciones y propuestas que involucra los procesos de formación continua de profesores a partir de los diferentes espacios formativos. Se trata de una investigación con enfoque

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE. Doctora en Educación Profesora del Departamento de Fundamentos de la Educación- UFC-Coordinadora Escola da Terra- Profesora e Investigadora del Posgrado en Educación Brasileña. Departamento de Fundamentos de la Educación. OrcID: <http://orcid.org/0000-0002-8453-5429>. Correo: claricezientarski@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE. Departamento de Fundamentos de la Educación. Pedagoga - Máster en Educación. Formadora de la Escola da Terra- Ceará. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-4388-0832>. Correo: perlaalmeida.freire@gmail.com

³ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE. Doctoranda y Máster en Educación por el Programa de Posgrado en Educación - PPGE/UECE. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-1691>. Correo: maria-aires@hotmail.com

qualitativo, teniendo como instrumentos la investigación documental y entrevistas semiestructuradas con profesores y otros componentes de la comunidad escolar. En el análisis de los datos el aporte teórico de sustentación es el histórico dialéctico, para intentar llegar a la comprensión de la realidad investigada. Como resultados parciales, teniendo como objetos once escuelas de la red municipal y sus segmentos, se constata que las políticas de formación de profesores y las acciones en marcha señalan para el alineamiento de las formaciones, que atienden a las prerrogativas legales, organismos internacionales e ideario neoliberal.

PALABRAS CLAVE: Formación continuada de profesores. Organismos internacionales. Neoliberalismo.

ABSTRACT: *This study is part of PIBIC / UFC / FUNCAP project entitled: "The continuing formation of teachers in the context of democratization of the school management in municipal network of Fortaleza, Ceará, Brazil", which aims to identify actions and proposals involving the continuing formation process of teachers from different training areas. This is a qualitative approach research; the instruments used were documentary research and semi-structured interviews with teachers and other components of the school community. In the data analysis the theoretical basis of support is the historical dialectic, to try to reach an understanding of the investigated reality. As partial results with the objects, eleven schools of the municipal network, and their segments, it appears that teacher formation policies and actions in progress signal to the alignment of education and training to meet the legal powers, international organizations and neoliberal ideology.*

KEYWORDS: *Continuing formation of teacher. International Organizations. Neoliberalism.*

Introducción y supuestos metodológicos

La formación continua del profesorado en servicio, elemento en análisis en este trabajo, es parte de un conjunto de cambios propuestos por la Legislación Educacional y en las determinaciones de los organismos internacionales en un contexto neoliberal, lo que representa, por un lado, un gran desafío para las instituciones escolares, por constituirse en un espacio formativo desarrollado en la propia escuela y, por otro lado, pueden ser un indicativo de fragilidad en la formación, teniendo en cuenta el alejamiento del ambiente universitario y de la perspectiva científica y académica (SHIROMA, 2003), o aún, una herramienta importante de legitimación de las contradicciones propias al modelo de sociedad del capital. Estas afirmaciones, por lo tanto, se constituyen como hipótesis centrales del dicho estudio.

De ahí, teniendo en cuenta estas premisas, la discusión en este artículo busca subsidios teóricos que tratan del tema, pues comprende y reconoce la importancia del análisis científico y filosófico. Realiza análisis documental y, como instrumentos y técnicas de investigación, son realizadas entrevistas semiestructuradas con profesores de la red pública municipal y

otros componentes de la comunidad escolar, buscando la elucidación de los hipótesis, teniendo como campo empírico, en este caso específico, once escuelas de la red escolar municipal de Fortaleza, CE, ubicadas en barrios de la periferia y centro de la ciudad y 32 profesores de las dichas escuelas. Se realizó la investigación durante el año de 2014 hasta 2015, con énfasis en 2015, teniendo en cuenta que fue el período de realización de las entrevistas con profesores de las escuelas objeto de estudio y análisis.

En lo que respecta a la investigación documental, Moreira (2005) señala que el análisis documental debe extraer una representación objetiva de la fuente original, permitir la localización, identificación y evaluación de las informaciones contenidas en el documento, además de la contextualización de los hechos en determinados momentos. Por fin, llevando a cabo la necesidad de aproximación de la investigación empírica con la discusión teórica, especialmente en la interpretación de los datos, la investigación se apoya en el referencial de análisis histórico-dialéctico, siendo este comprendido como una forma de pensamiento crítico que se propone a conocer sistemáticamente la cosa en sí misma y preguntarse cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad (KOZIK, 1985, p. 17).

El trabajo parte de algunos cuestionamientos, teniendo en cuenta que la legislación al contemplar la formación continua del profesorado como una de las prerrogativas para la mejora de la calidad de la educación hace que el proceso formativo asuma gran importancia: ¿las escuelas del municipio de Fortaleza ofrecen actividades que proporcionen constante actualización de sus profesionales, cuyo énfasis recaiga en las políticas educacionales, en los principios de la gestión en su carácter administrativo-político-pedagógico, entre otros aspectos, lo que involucra, directamente, la formación continua del profesorado en servicio? ¿La gestión municipal de Fortaleza ha realizado acciones que evidencie compromisos con relación a la formación continua de sus profesores? ¿Las acciones formativas tienen perspectiva científica y académica? ¿Cuál el referencial teórico que basa las formaciones?

En este trabajo conforme señalado anteriormente, se señala la intención de conocer y contribuir con el proceso de ocupación planificada, sistemática y la apropiación de estos espacios de formación continua para el profesorado y, para ello, se discute inicialmente la política de formación continua del profesorado en Brasil.

La formación del profesorado en Brasil: breves discusiones

La formación del profesorado se presenta como resultado de una política inducida externamente, resultado de pactos, acuerdos y agendas internacionales y que revelan un

profundo carácter prescriptivo, presentando verdaderas “recetas” de cómo los profesores deben ser formados, en cuáles concepciones y para cuál proyecto de la sociedad.

El proceso de formación del profesorado en Brasil en los últimos años pasó por alteraciones, y el paradigma de formación en que el profesor tiene el papel de transmitir los conocimientos socialmente elaborados y organizados por el conjunto de los hombres pasa a ser calificado como tradicional, arcaico, obsoleto y no acorde con las nuevas demandas exigidas por la sociedad.

Los cambios comenzaron a acentuarse más a partir de la década de 1990, un período en el que varias naciones del mundo fueron llamadas a participar en un esfuerzo colectivo y estipular objetivos y estrategias que son esenciales para adaptar la educación al modelo económico actual y a la ideología neoliberal. Una de las acciones realizadas con este propósito fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, bajo la indicación y “cuidados” de las Naciones Unidas - ONU.

Leher (1999) afirma que debido a las asociaciones entre organizaciones internacionales y gobiernos, la UNESCO, a mediados de la década de 1980, al perder el puesto de gestión de las empresas educativas, asumió el principio pedagógico del nuevo señor de la educación. En Brasil, debe tenerse en cuenta que desde la década de 1960 la UNESCO lleva a cabo proyectos de cooperación técnica, en estrecha relación entre segmentos de la sociedad civil y el gobierno brasileño. Estas alianzas se hicieron oficiales con el gobierno civil militar, que con el fin de modernizar la educación brasileña, amplió el proceso de dependencia del país del capital internacional y ejerció la supervisión sobre las acciones políticas y educativas de Brasil.

El mayor objetivo de estos proyectos de cooperación técnica son la formulación y la operacionalización de las políticas públicas de estas áreas, acorde con los objetivos acordados entre los Estados Miembros de las Naciones Unidas. La UNESCO también coopera con diferentes instancias de la sociedad civil y con el sector privado, teniendo en cuenta los propósitos de desarrollo humano de la ONU.

La presencia de los organismos internacionales, especialmente del Banco Mundial, en la educación brasileña, se efectúa desde la década de 1960, lo que podemos confirmar con las aseveraciones de Muniz y Arruda citados por Silva:

[...] la política del Banco Mundial puede ser encontrada en los años 1960 y 1970 cuando hubo una gran expansión de la educación y el aumento de los índices de matrícula de los países deudores [...] y de la diseminación de la idea de mejora del **status** social, vinculado a la educación, y de la

concepción de que la educación generaría empleos y desarrollo económico (SILVA, 2002, p. 63)⁴

Entre los objetivos de los acuerdos establecidos por las organizaciones y gobiernos brasileños, se subraya el innegable interés en fortalecer esta asociación, a través de la concesión y la persuasión de estas organizaciones internacionales, cuyas acciones y acuerdos, firmados entre los gobiernos estadounidense y brasileño, dejan en claro el interés de los Estados Unidos de América en ser fuerzas para la consolidación del capitalismo internacional (ROMANELLI, 1986).

Con respecto a la educación, las propuestas del Banco Mundial (BM) deberían ser realizadas como una forma de compensar la situación de pobreza que el país se encontraba al pasar por los ajustes económicos. Este sería un mecanismo fundamental, por medio del cual sería posible adquirir un nuevo patrón de acúmulo del capital. Se percibe, con tales colocaciones, que el Banco Mundial ha participado directa y sistemáticamente en el ámbito educacional, con “capacidad de intervenir y formular políticas educacionales para Latinoamérica, manipulando los beneficios extraídos de las políticas sociales” (SILVA, 2002, p. 58).

La presunta modernización de los sistemas educativos sucedería de la “creación de una base de recursos humanos en el área de la gestión” (UNESCO, 1998, p. 5) y de la profesionalización de la acción de los ministerios, así como de las escuelas y de los profesores en aula de clase (CASSASSUS, 1995, p. 105). Brasil, como se puede ver por la legislación educacional, incorporó estas orientaciones. La formación del profesorado en Brasil atiende al cumplimiento de los Objetivos relativos a la valoración de los profesionales de educación, establecida por el Plan Nacional de Educación (Ley nº. 13.005/2014), basada en la Ley del Piso Salarial Profesional Nacional para los Profesionales del Magisterio Público de la Educación Básica (Ley nº. 11.738/2008), Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394/1996), Constitución Federal Brasileña (CF) de 1988, entre otros Decretos y Resoluciones.

Entre las acciones previstas, merece relevancia la formación y las políticas de profesionalización de los profesores, por medio del establecimiento de directrices y documentos, orientados bajo los auspicios de los organismos internacionales para la formación inicial y la formación continua en servicio.

⁴ [...] a política do Banco Mundial pode ser localizada nos anos de 1960 e 1970 quando houve uma acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrícula dos países devedores [...] e da disseminação da ideia de melhoria do status social, vinculado à educação, e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico (SILVA, 2002, p. 63).

La formación continua del profesorado: las prerrogativas legales y las orientaciones de los organismos internacionales

En los años de 1990, sobre todo en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso – FHC, las reformas y la restructuración productiva, como señalaron Shiroma, Moraes y Evangelista (2007, p. 78), “no dejaron de utilizar los recursos disponibles por su gran arsenal legislativo”. Las acciones contra el “carácter público de la universidad, iniciadas aún en el régimen militar, encuentran incentivos y refuerzos nunca vistos”. Las autoras señalan que antes de las resoluciones pasaron a definir los rumbos de la enseñanza superior en Brasil. Estos documentos, de modo general, contribuyeron para comprometer y evaluar al profesor, pero limitaron la formación.

Uno de los ejemplos que ratifican esta afirmación puede ser constado en el documento titulado: “Cuestiones Críticas de la Educación Brasileña” publicado en el año de 1995, en el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso, que aclara el involucramiento empresarial y la “representación gubernamental” en la definición para la formación del profesorado, a medida que busca:

[...] superar la discusión sobre la calidad en la educación, desde el punto de vista restringido de la mejora de la gestión del sistema educacional y de sus instrumentos específicos, para lograr consensos más estructurales sobre la búsqueda de un sistema educacional integrado a las exigencias cualitativas del sector productivo y de la sociedad (BRASIL, UFV, 1995, p. 3).⁵

El referido documento formulaba estrategias de actuación del PACTI – PROGRAMA DE APOYO A LA CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA DE LA INDUSTRIA y del PBQP – PROGRAMA BRASILEÑO DE LA CALIDAD Y PRODUCTIVIDAD en el área educacional, cuyo objetivo era la búsqueda y “la adecuación de los objetivos educacionales a las nuevas exigencias del mercado internacional e interno, y, en especial, en la consolidación del proceso democrático en el que concierne a la formación del ciudadano-productivo” (BRASIL, UFV, 1995, p. 3). Las recomendaciones presentes en ese documento se encuentran en sintonía con las orientaciones de los organismos internacionales e incorporan instrumentos de descentralización y de no obligación del poder público con las políticas sociales. Eso se puede ver en el documento cuando señala que las instituciones invitadas a participar de las reuniones de definiciones de las acciones son:

⁵ [...] superar a discussão sobre a qualidade na educação, do ponto de vista restringido da melhoria da gestão do sistema educacional e de seus instrumentos específicos, para alcançar consensos mais estruturais sobre a busca de um sistema educacional integrado às exigências qualitativas do setor produtivo e da sociedade (BRASIL, UFV, 1995, p. 3).

El DIESSE – Departamento Intersindical de Estadística y Estudios Socioeconómicos, el Sistema CNI/IEL/SENAI [Sistema Industria, que abarca el Servicio Social de la Industria (SESI), el Servicio Nacional del Aprendizaje Industrial (SENAI) y el Instituto Euvaldo Lodi], el MEC – Ministerio de la Educación y, por último, los Gobiernos Estaduales, a través de los fóruns de Secretarios de Educación y de los Secretarios de Industria y Comercio (BRASIL, UFV, 1995).⁶

En este contexto, se entiende el tipo de recomendaciones para la formación del profesorado, que son responsables por formar este “ciudadano- productivo” que las empresas necesitan recibir para llevar a cabo la “productividad sistémica, que está presente en la producción” [...] Lo que “implica la visión y el tratamiento articulados de las cuestiones sociales y económicas y los aspectos de infraestructura, como condición previa para el éxito de un proyecto de reestructuración productiva (BRASIL, UFV, p. 7)”.

En este enfoque, Saviani (2000) llama la atención sobre el hecho de que la lógica comercial asume cada vez más un papel fundamental y determinante en el campo de la educación y las organizaciones internacionales (UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL e FMI, etc.), cuyas consignas son calidad, productividad y equidad, con la máxima racionalización y optimización de los recursos existentes, se encargan de dictar los parámetros en el área educativa. La lógica productivista al mismo tiempo que invade el espacio educativo responsabiliza a los profesores y las escuelas por el fracaso educativo.

La premisa, por lo tanto, es que la crisis educativa brasileña afecta la economía y por esta razón debe ser enfrentada, y para este esfuerzo tiene legislación y política educativa en su conjunto, lo que implica tanto la formación inicial de los docentes cuanto a la formación continua. La formación del profesorado debe insertarse en esta lógica, orquestarse para responder a las demandas del mercado: al atribuir más responsabilidades y funciones al docente, también debe causar cambios en su formación. Kuenzer afirma:

[...] las demandas de formación del profesorado responden a la configuración que se originan en los cambios que ocurrieron en el mundo del trabajo y en las relaciones sociales, y a las configuraciones derivadas de las diferentes posiciones que se toman en relación a los proyectos presentados por el grupo que ocupa el poder a partir de una cierta correlación de fuerzas. [...] cada etapa del desarrollo social y económico corresponde a proyectos pedagógicos, que corresponden a diferentes perfiles de docentes, a fin de

⁶ O DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, o Sistema CNI/IEL/SENAI [Sistema Indústria, que abrange o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Euvaldo Lodi], o MEC – Ministério da Educação e, por último, os Governos Estaduais, através dos fóruns de Secretários de Educação e dos Secretários de Indústria e Comércio (BRASIL, UFV, 1995).

satisfacer las demandas de los sistemas sociales y productivos basados en la concepción dominante. (KUENZER, 1999, p. 166).⁷

En este contexto, la formación del profesorado debe asumir un papel y formar a un profesional que desarrolle habilidades y la capacidad de lidiar con lo inmediato, resolver problemas y llevar a cabo la acción educativa acorde con la práctica. Con este tipo de capacitación, no se requiere ni el rigor, ni el análisis, ni la profundización que normalmente se requerirían en los cursos de formación.

Las autoras citan el Decreto n°. 3.276/1999 para afirmar que los centros, institutos, sectores o facultades de educación son “estimulados a ofrecer cursos normales superiores y abandonar la formación docente en carreras de pedagogía”. Ya la carrera de pedagogía debe dedicarse al “preparo de especialistas, particularmente gestores educacionales, de que el proyecto gubernamental no puede prescindir para aseverar el buen resultado de la política”. Este decreto, subrayan las autoras, es perjudicial a la formación docente todavía al “privarla de las actividades de investigaciones que deben caracterizar la enseñanza superior”. Se comprende en este sentido que las directrices de formación docente son constantemente repensadas y redirigidas a partir de estos organismos multilaterales y sus respectivos intereses y por la reestructuración y resignificación de la educación básica vinculadas a las exigencias de un nuevo perfil de trabajador adecuado a la sociedad contemporánea. Con este tipo de formación se pierde la esencia del conocimiento y la posibilidad de la educación contribuir con la transformación de la realidad.

Desde este punto de vista, se presentan también la formación continua en servicio, basada en la LDB, ley n°. 9.394/96, que trata de los profesionales de la educación, en el Título VI, Art. 61, Párrafo único, cuando afirma que: “la formación del profesorado de modo que atienda a las especificidades del ejercicio de sus actividades, así como a los objetivos de diferentes etapas y modalidades de la educación básica, tendrá como fundamentos la presencia de sólida formación básica, asociación entre teorías y prácticas, capacitación en servicio y aprovechamiento de estudios anteriores, entre otros”.

Se constituye la formación del profesorado por las prerrogativas legales, expresadas en la LDB n°. 9.394/96, reglamentada bajo Decreto n°. 6.755, de 29 de enero de 2009, que instituye la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación

⁷ [...] as demandas de formação de professores respondem a configuração que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. [...] cada etapa de desenvolvimentos social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante (KUENZER, 1999, p. 166).

Básica, al tratar sobre la formación inicial y continua del profesorado, revocado bajo Decreto n°. 8.752, de 09 de mayo de 2016. En lo que respecta a la formación continua, asegurada en el Inciso X: “el reconocimiento de las instituciones educativas y demás instituciones de educación básica como espacios necesarios a la formación inicial y a la formación continua” (BRASIL, 2016).

El Plan Nacional de Educación 2014/2024 establece como una de las prioridades el objetivo de consolidar la política nacional para la formación del profesorado de la educación básica, definiendo directrices nacionales, áreas prioritarias, instituciones de capacitación y procesos de certificación para actividades de formación. Además de eso, con respecto a la formación continua del profesorado, destaca la necesidad de elaboración de una planificación estratégica, la mejora continua de la calidad educativa, la formación continua de los(as) profesionales de la educación y el perfeccionamiento de la gestión democrática como una de las estrategias para mejorar IDEB. En este sentido, debe destacarse que IDEB se presenta como una de las acciones de la política nacional de evaluación que cumple con el plan de objetivos de la política educativa brasileña, basado en el “Compromiso Todos por la educación”, cuyo acuerdo guía el proceso de evaluación y cuya organización está compuesta por empresas, con actuación predominante en el sector financiero internacional y nacional. Entre ellos: El Grupo Gerdau, el Grupo Suzano, el Banco Bradesco, el Banco Itaú-Unibanco, las organizaciones Globo, constituyéndose como realidad a partir de la aprobación del Decreto-Ley n°. 6.094 de abril de 2007. Se consolida en este punto de vista un Estado Evaluador (AFONSO, 1999).

A partir de las definiciones expresadas en la legislación, resultantes de los acuerdos y orientaciones, se instalan: un proceso de profesionalización de la carrera docente, que implica la preparación de los Planes de Carrera de los docentes por parte de las entidades federadas, expresadas en los planes de puestos, carreras y salarios y procesos de formación continua. En el Estado de Ceará, y en este estudio, en el municipio de Fortaleza, conforme datos obtenidos por el Grupo de Investigación GEPPE/UFC⁸, la formación también ha seguido la lógica, premisas y concepciones establecidas a partir de las prerrogativas legales y límites impuestos por las organizaciones internacionales, atiende a las determinaciones en lo que respecta a la evaluación de su desempeño, de los resultados escolares y fundamentalmente a la premiación de alumnos y profesores (por buen desempeño), como se observa a continuación.

⁸ GEPPE/UFC– Grupo de Estudios e Investigaciones en Política Educacional de la Universidad Federal do Ceará – Facultad de Educación – Departamento de Fundamentos de la Educación.

La formación continua del profesorado en Fortaleza

El municipio de Fortaleza en el Plan Municipal de Educación – PME – presenta acciones y directrices para la formación del profesorado en servicio. Fortaleza tuvo su PME anterior (que durante el año de 2015, período en que esta investigación se llevó a cabo, todavía estaba en vigor), promulgado en 30 de diciembre de 2008, resultando en la Ley n.º. 9.441/2008, con duración de diez años. Se trata de un documento que señala para la implementación de políticas públicas para formación inicial y continua del profesorado como posibilidad para el cambio estructural en la enseñanza de las escuelas públicas.

El PME de Fortaleza (2008/2015), teniendo como base lo que está expresado en Plan Nacional de Educación – PNE – de 2001⁹, establece que se deba tener como supuestos para la valoración de los profesionales de la educación:

Una formación profesional que asegure el desarrollo de la persona del educador como ciudadano y profesional, el dominio de los conocimiento objeto de trabajo con los alumnos, y de los métodos pedagógicos que promocionen el aprendizaje (FORTALEZA, 2008).¹⁰

Pimenta (2005) argumenta con relación a las propuestas gubernamentales para la formación del profesorado que ellas se fundamentan, muchas veces, en conceptos que quedan solo restringidos a la retórica y no promueven una significativa alteración de la realidad. Eso genera: “[...] políticas de formación continua [...] **fragmentadas** [...] acompañadas de explícitas y, a veces sutiles, descalificaciones de las universidades para realizar esta formación [...]” (PIMENTA, 2005, p. 40-41, destaque de la autora).

En el año 2015, el municipio de Fortaleza aprobó su nuevo Plan Municipal de Educación, con duración de diez años: 2015-2015, consolidado por medio de la Ley n.º. 10.371/2015, alineado al Plan Nacional de Educación, Ley n.º. 13.005, de 25 de junio de 2014, y revoca la Ley n.º. 9441, de 30 de diciembre de 2008 (del PME anterior), del Poder Ejecutivo Municipal.

El dicho plan presenta como Meta 3: “Formar 50% de los profesores de la educación básica en nivel de posgrado lato y stricto sensu y garantizar toda la formación continua en su área de actuación”. El Objetivo 3.10.4 del PME/2015, presenta la siguiente estrategia para la formación del profesorado en el ámbito municipal:

⁹ Ley n.º. 10.172/2001.

¹⁰ Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos, e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem (FORTALEZA, 2008).

Garantizar, en colaboración con la Unión y el Estado, en el plazo de un año de vigencia de este PME, política municipal de formación y valoración de los profesionales de la educación, asegurando que todos los profesores de la educación básica tengan formación específica de nivel superior, obtenida en carrera de profesorado en el área de conocimiento en que actúan.¹¹

En este sentido, los datos levantados hasta el momento sobre formación continua de profesorado en servicio en el municipio de Fortaleza aclaran que: a) la formación ocurre en espacios definidos por la SME, lejos de las escuelas donde los profesores trabajan; b) la formación ocurre una vez al mes; c) en los encuentros de formación se reúnen los profesores por asignaturas relacionadas; d) los encuentros reúnen profesores de diferentes escuelas; e) las formaciones son coordinadas por los formadores de la SME; f) los profesores reciben formación para la organización y disciplina de las aulas de clase; g) en las formaciones se trabajan dinámicas de aula de clase y juegos; h) los textos – en forma de artículos – trabajados son de varios autores; i) no especifica la teoría pedagógica, ni el proyecto de formación que la gestión pretende desarrollar con sus profesores; j) las formaciones se direccionan para los problemas individuales y muchas veces subjetivos. En ese caso, las actividades de formación corroboran con la afirmación de Lukács de que:

Se refleja aquí en el individuo el hecho de que, en la sociedad capitalista, las actividades profesionales especializadas de los hombres se vuelven aparentemente autónomas del proceso global. Pero, mientras el marxismo interpreta esta contradicción, como un efecto de la oposición entre producción social apropiación privada el aparente contraste superficial es presentado, por la ciencia de la decadencia como “destino eterno de los hombres” (LUKÁCS, 1978, p. 66).¹²

Aun como afirma Lukács,

La decadencia ideológica surge cuando las tendencias de la dinámica objetiva de la vida dejan de ser reconocidas, o son más o menos ignoradas, mientras que se introducen en su lugar los deseos subjetivos, vistos como la fuerza motriz de la realidad (LUKÁCS, 1978, p. 93).¹³

¹¹ Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de um ano de vigência deste PME, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

¹² Reflete-se, aqui no indivíduo, o fato de que, na sociedade capitalista, as atividades profissionais especializadas dos homens tornam-se aparentemente autônomas do processo global. Mas, enquanto o marxismo interpreta esta contradição, como um efeito da oposição entre produção social e apropriação privada o aparente contraste superficial é apresentado, pela ciência da decadência como “destino eterno dos homens” (LUKÁCS, 1978, p. 66).

¹³ A decadência ideológica surge quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecidas, ou são mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade (LUKÁCS, 1978, p. 93).

Severino (2004) llama la atención para aspectos como la fragilidad epistémica, la carencia de postura investigativa en la formación docente y la insuficiencia de la práctica en el proceso formativo de los profesores. Destaca también la formación disciplinar que conduce a la visión de un mundo fragmentado, incapaz de dar cuenta de la complejidad del trabajo docente. En este contexto, se da el paso para la formación solo atender el patrón pragmático-utilitario que altera la naturaleza del conocimiento.

Los profesores entrevistados de las once escuelas poseen curso superior, sin embargo, no indican tratarse de cursos de profesorado o no (SME/2015). El perceptual de funciones docentes con curso superior por etapa/modalidad de enseñanza de la red municipal de enseñanza de Fortaleza, conforme INEP/SEDUC de 2014, señalan que: 92% de los profesores que trabajan en la educación infantil poseen curso superior; 98% de los que trabajan en la Enseñanza Primaria y 98% de los que trabajan en la Enseñanza de Jóvenes y Adultos. En el caso de establecer un comparativo con el índice brasileño de 2013, conforme el Observatorio del PNE, que es de 74,8% docentes con curso superior y 65,4% que poseen curso con profesorado, en Fortaleza los datos son positivos.

Ni los documentos de la SME, ni de la Coordinación de Gestión de Personas, cabe destacar, presentan indicativos explícitos sobre la formación continua y, en este enfoque, las consideraciones que son planteadas en este trabajo han sido fornecidas por los profesores entrevistados y escuelas investigadas.

En lo que respecta a las evaluaciones a las cuales los estudiantes, profesores y escuela son sometidos, además de atender a los supuestos previstos en las evaluaciones en larga escala, la gestión municipal considera, que utiliza el sistema de premiación a los “mejores” como un incentivo, o según el prefecto municipal: “incentivo a más para dar lo mejor, recuperar la respiración en esta etapa final y apostar en ustedes mismos. Nosotros creemos en ustedes, de verdad” (FORTALEZA, 2015). Todavía, conforme señala el prefecto: “el suceso del proyecto es resultado de la creencia y del esfuerzo de los alumnos, que asisten clases con los mejores profesores de la ciudad y reciben material de estudio competitivo”. En este aspecto cabe a los profesores de la red trabajar para que sus alumnos sean los mejores, estableciendo la competencia y el clasificación entre las escuelas.

Al considerar la política de formación del municipio y las concepciones de educación que la atraviesan, se constata, por medio de las hablas de los profesores, que en la formación continua los resultados de las evaluaciones son discutidos y los profesores son instruidos para que sus alumnos y sus escuelas sean premiados. Con eso se ratifican las hipótesis de la

investigación en lo que respecta al tipo de formación e ideario que la atraviesa. Se reafirman las concepciones de mundo y de sociedad en la lógica neoliberal, al fin y al cabo, con los “mejores profesores y esfuerzo de los alumnos” se establece la relación entre la igualdad meritocracia, igualdad de oportunidades, del principio de la justicia como equidad, o sea, de la justicia como igualdad de oportunidades. La propagación de las concepciones que consolidan el contexto destacado refuerza las iniciativas de realización de programas “educativos y formativos” para la competitividad, a la vez que la educación contribuye con los modelos de producción.

Estos principios se naturalizan en el modo de producción capitalista, bajo la égida del neoliberalismo, y atienden al conjunto de reformas que el Banco Mundial prescribe y que deberán ser seguidas, a medida que actúa como evaluador y fiscalizador de las políticas implementadas (AFONSO, 1998), determinando la conducción de las acciones.

Consideraciones finales

Los datos obtenidos con esta investigación evidencian, por un lado, la atención a las prerrogativas legales y orientaciones de los organismos internacionales, con fuerza en los espacios de la macro y micropolíticas y, por otro lado, contradicciones en la comprensión de los procesos de formación continua del profesorado.

Estas se pueden observar por la manera como se han conducido las formaciones de los profesores, en una lógica taylorista-fordista, vista por la fragmentación, aislamiento, centralización, por veces amparada en la organización toyotista, a través del cual se pone a los individuos la responsabilidad por los problemas, así como la resolución. Una de estas situaciones se evidencia a medida que los gestores de las escuelas no tienen autonomía para organizar las formaciones en el espacio de las escuelas ni decidir con sus pares cuál el tipo de formación. Todavía, por un lado, bajo muchos aspectos, como señalaron los sujetos de la investigación, los gestores son considerados como puestos de fiabilidad de la administración y, por otro lado, los propios colegas acaban controlando el trabajo y la formación de los demás.

Los datos recolectados señalan también que en este contexto el Estado en su forma neoliberal y la ideología de la globalización presionan la educación, imprimiendo cambios en la formación del profesorado, siendo que esta pasó a adquirirse en nuevos locus y las concepciones presentes conducen la servidumbre a las órdenes del capital. Estas políticas revelan adhesión ideológica de los gobiernos a la lógica neoliberal.

Otro aspecto interesante tiene relación con el hecho de las formaciones del profesorado no tratar sobre formación humana, pero insistir en el aspecto competitivo, pues difícilmente los profesores formados en la lógica de la competencia contribuyen con la humanización de los individuos bajo su responsabilidad. La formación, en este sentido, podría presentarse como un espacio fértil para discutir estas cuestiones. Por ser un espacio constituido, sin embargo, reafirma la concurrencia entre los pares.

Desde esta perspectiva, se comprende la importancia de intensificar investigaciones en la red municipal de enseñanza de Fortaleza, considerando la utilización efectiva de los espacios de formación de los profesorado en servicio, así como la construcción de una identidad para las instituciones educativas calcada en principios que se intensifiquen con la formación humana emancipadora.

REFERENCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação. Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores polivalentes**: proposta para organização curricular e institucional. Secretaria do Ensino Fundamental: 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6755 de 2009**. Institui a Política Nacional de formação de profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-201h0/2009/decreto/d6755.htm.

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. **Observatório do PNE - Formação de professores**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 122 São Paulo maio/ago., 2004.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Tradução: Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

FORTALEZA, CE. **Plano de Cargos, Carreiras e Salários**, lei nº 9249, de 10 de julho de 2007. Disponível em:

<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/81-legislacao-educacional>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FORTALEZA, CE. **Sistema Municipal de Educação**, lei nº 9317, de 14 de dezembro de 2007. Disponível em:

<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/81-legislacao-educacional>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FORTALEZA, CE. **Plano Municipal de Educação**, lei nº 9441, de 30 de dezembro de 2008. Disponível em:

<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/81-legislacao-educacional>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FORTALEZA, CE. **Lei Complementar nº 0190**, de 22 de dezembro de 2014. Disponível em:

http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/arquivos/diariosoficiais/14/12/22122014_-_15430_0.pdf. Acesso em: 30 mar. 2015.

FORTALEZA, CE. **Formação Docente**. Disponível em:

<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/602-funcao-docente>.

KOZIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3. ed., 1985.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 2014. Disponível em:

http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf. Acesso em: out. 2014.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, Livraria Editora das Ciências Humanas Ltda, 1978.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004.

SHIROMA. Eneida. Política de Profissionalização: Aprimoramento ou desintelectualização do Professor. **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.UNESCO.org/new/pt/brasil/abou-this-office/networks/un-system-and-international-organisms/>. Acesso em: 19 jan. 2015.

Cómo citar este artículo:

ZIENTARSKI, Clarice; FREIRE, Perla de Almeida; LIMA, Maria Aires. A formação de professores em serviço: políticas de alinhamento aos organismos internacionais e à lógica liberal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2160-2174, out./dez., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v14i4.8545>

Fecha de Remisión: 03/05/2016

Revisiones requeridas: 11/05/2017

Aprobado el: 19/02/2018

Publicado el: 02/09/2019