

## **REFORMA EDUCATIVA EN BRASIL: LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN JAQUE**

João Batista Carvalho Nunes  
**Universidade Estadual do Ceará**

### **RESUMEN**

En este artículo analizamos la política de formación docente para la educación básica adoptada por el Estado brasileño en los últimos años, a la luz de las relaciones de poder que configuran el proceso de globalización económica y cultural (ideológica) de la actualidad y la lógica neoliberal. Tomamos como objetos principales de análisis el Plan Decenal de Educación para Todos, la Ley nº 9.131/96, la Enmienda Constitucional nº 14/96 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), principalmente en los aspectos relacionados con el colectivo docente y su formación. Finalizamos presentando algunas conclusiones y recomendaciones sobre lo que hemos reflexionado en este artículo.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma Educativa, Formación Docente, Regulación Social, Neoliberalismo

### **ABSTRACT**

In this article we analyze the teachers education policy for the basic education adopted by the Brazilian State in the last years in view of the power relationships that configure the economic and cultural (ideological) globalization process of the present time, and the neoliberal logic. We take as main objects of analysis the Plan for the Ten Years of Education for All, the Law nº 9.131/96, the Constitutional Amendment nº 14/96, and the Law of Guidelines and Bases of the National Education (LDBEN), mainly in the aspects related to the teachers and their formation. Finally, we present some conclusions and recommendations on what we have discussed in this article.

**KEYWORDS:** Educational Reform, Teachers Education, Social Regulation, Neoliberalism.

### **INTRODUCCIÓN**

El tema de la reforma educativa ha sido considerado como sinónimo de progreso y modernidad, asumiendo una posición destacada en el conjunto de las políticas públicas implementadas por los países más desarrollados a partir de la Segunda Guerra Mundial. Se esperaba que a través de ella se pudiese alcanzar un impulso en el desarrollo económico y social de la nación. Después de la crisis mundial de 1973, el Estado del Bienestar fue duramente responsabilizado por la crisis, propugnándose en favor de una disminución de la intervención del Estado y, consecuentemente, de los gastos públicos con sectores sociales. Nacía así la ideología neoliberal (Carbonell, 1996).

Los profesores, en cuanto protagonistas de los procesos educativos, se han constituido en blanco principal de varias medidas que, bajo la áurea de la reforma, han procurado imprimirles una profesionalización creciente. Si por un lado esto ha traído mayor *status* y remuneración económica, por otro, se ha perfeccionado los dispositivos de regulación sobre el trabajo docente, especialmente

femenino (Popkewitz, 1997). Además, las reformas no son simples movimientos de mejora de una estructura determinada, siendo necesario comprender los mecanismos a través de los cuales estas reformas son producto y productor. Éstas están insertadas en marcos sociales específicos, encarnando relaciones de poder históricamente constituidas.

En este artículo pretendemos, por consiguiente, analizar la política de formación docente para la educación básica adoptada por el Estado brasileño en los últimos años, a la luz de las relaciones de poder que configuran el proceso de globalización económica y cultural (ideológica) de la actualidad y la lógica neoliberal. Así, podemos comprender los intereses no manifiestos que subyacen a las “elocuentes” propuestas del gobierno federal, y sus probables consecuencias sobre la democratización y la calidad del saber. Para tanto, empezaremos examinando las repercusiones de la actual etapa de desarrollo de la globalización sobre las exigencias educativas. A continuación abordaremos la incidencia de estas nuevas exigencias en la definición de las políticas educativas en Brasil, tomando como objetos principales de análisis el Plan Decenal de Educación para Todos, la Ley nº 9.131/96, la Enmienda Constitucional nº 14/96 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), principalmente en los aspectos relacionados al colectivo docente y su formación. Por fin, presentaremos algunas conclusiones y recomendaciones sobre lo que hemos discutido en este artículo.

Aunque el análisis sea sobre la realidad específica de un país considerado en desarrollo, la forma y contenido de los procesos de regulación social que se están implementando no son exclusivos de este contexto, estando presentes en otros países según las características locales. Por consiguiente, este artículo pretende también suscitar la reflexión de todos los que sufren los efectos de la avanzada neoliberal.

## **1. La globalización y la política de los Organismos Internacionales para la Educación**

En el actual estadio de desarrollo del capitalismo, los Estados nacionales son cada vez más frágiles frente a las grandes corporaciones. La economía mundial está enredada en un peligroso juego de fuerzas que cambia la dirección conforme las perspectivas de mayor o menor lucro. Además para sobrevivir (o ganar más) dentro de esta competencia transnacional, las empresas buscan cada vez más recursos humanos con una formación básica más sólida y capacidad para adaptarse a la rápida evolución de la tecnología disponible (Saviani, 1994; Machado, 1994). En este escenario globalizante no hay más espacio para medidas aisladas. Las políticas desarrolladas por los organismos internacionales, a pesar de su especificidad, se presentan orquestadas en el juego que se pretende armónico (pero que no lo es) de garantía de un estado de paz social necesaria a acumulación capitalista.

El Banco Mundial, como agencia defensora de los intereses de los países desarrollados, a través de su política de Desarrollo Humano, ha dirigido sus inversiones y consecuentes exigencias a los países del tercer mundo para que inviertan en las personas en cuanto “capital humano”, o sea, para que procuren atender a las necesidades básicas de salud, educación, renta y empleo, de modo que estas personas sirvan como elementos productivos para el desarrollo económico. Sin embargo, hay desconfianzas en cuanto a las posibilidades de este deseado “crecimiento económico”

frente al cuadro de privatización internacional de la economía, generando propuestas de reestructuración de las políticas públicas, de modo que los Estados transfieran las inversiones de determinadas áreas para otras, como por ejemplo, de la educación superior para la educación primaria y secundaria. La propuesta original del Banco Mundial reside en la prioridad de la enseñanza primaria, a fin de garantizar una “educación de calidad para todos”. Esta calidad es destacada como condición para la eficiencia económica (Coraggio, 1996). Si la Teoría del Capital Humano florecida en el período posterior a la Segunda Guerra defendía la importancia del conocimiento para incrementar el desarrollo económico y para esto se deflagró un crecimiento cuantitativo de los sistemas educativos, esta “nueva elaboración” de esta teoría (en el marco de otro contexto social y económico) también asegura la necesidad del conocimiento, pero dentro de una lógica de la calidad de los servicios: el problema no sería garantizar la enseñanza, sino generar individuos competentes para un mercado competitivo (Gentili, 1995).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990 y convocada por la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, reafirmó, a través de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje”, el derecho de todos a la educación, asumiendo el compromiso con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, principalmente por medio de la universalización de la escuela fundamental. Además, sostenía la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo y la situación social de los profesores/as, “elementos decisivos en el sentido de implementar la educación para todos” (MEC, 1993, p. 78).

Las directrices emanadas de esta Declaración Mundial olvidan el carácter social y histórico del saber, centrándose en la preocupación con el aprendizaje de los alumnos de “conocimientos útiles, habilidades de raciocinio, aptitudes y valores” (MEC, 1993, p. 75), lo que supone también la centralización en el aprendizaje de “conocimientos útiles” de los/las profesores/as y futuros/as profesores/as, reforzando al individuo como un aprendiz de conocimientos exteriores acabados. La calidad atribuida a este aprendizaje, en nuestra opinión, está muy relacionada con la preocupación también expresada por la Teoría de la Calidad Total del aprendizaje como pilar básico para el éxito de la organización (Cano, 1998). Es más, ¿esos “conocimientos útiles, habilidades de raciocinio, aptitudes y valores” serán útiles a quiénes? No se vislumbra ninguna alusión a la búsqueda de la solidaridad y justicia social, sino más bien el énfasis en la lógica “meritocrática” e individualista, acorde con la ideología neoliberal. Por tanto, haremos ahora un análisis de la “transferencia” de estas propuestas en la política educativa brasileña.

## **2. El Plan Decenal de Educación para Todos**

El Plan Decenal de Educación para Todos ha surgido, con un retraso de 5 años, en respuesta al dispositivo constitucional que exigía eliminar el analfabetismo y universalizar la enseñanza fundamental (Brasil, 1988), y se basó en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, de la cual Brasil fue uno de los que la han firmado. La problemática del magisterio y de su formación fue uno de los temas abordados por este Plan. Analizando la situación del sistema educativo, este documento expresaba que aún se verificaba

un comprometimiento de la calidad (...) [del] desempeño [de la enseñanza] por causa tanto del agotamiento de los sistemas de formación inicial y de la escasez de formación continuada de los educadores, cuanto de la precariedad de las prácticas de selección, de admisión y de asignación y, fundamentalmente, de la política salarial y de carrera (MEC, 1993, p. 24).

Partiendo de esta situación diagnosticada con relación al magisterio y, de hecho, influyendo sobre la enseñanza fundamental, el Plan propuso como metas globales para los siguientes diez años:

Promover la revisión crítica de los cursos de licenciatura y de la escuela normal de forma que asegure a las instituciones formadoras un nuevo padrón de calidad, compatible con los requerimientos actuales de la política de educación para todos;

.....  
Aumentar progresivamente la remuneración del magisterio público, a través del plan de carrera que asegure su compromiso con la productividad del sistema, ganancias reales de salarios y la recuperación de su dignidad profesional y del reconocimiento público de su función social (MEC, 1993, pp. 42-43).

Este Plan nació bajo el signo de la eficiencia, productividad y racionalidad como sinónimos de calidad, aliándose a la política de “educación para todos” del Banco Mundial (nos resta saber ¿quiénes son esos “todos”?). A pesar de que reconocía la formación deficiente de los/las profesores/as y la desvalorización social y económica a la cual estaban sometidos, el Plan no consideró las experiencias alternativas de programas de formación docente existentes dentro del movimiento nacional de los/as educadores/as brasileños/as, optando por buscar en la “educación para todos” el marco de referencia para las propuestas que deberían ser implementadas en los cursos de formación de profesores/as. Es más, la situación salarial de muchos/as docentes era (y aún está muy lejos de ser la ideal) demasiado precaria, llegando a variar entre 0,60 y 1,80 salarios-mínimos (Gatti, 1997). Por tanto, si se deseaba realmente valorizar profesionalmente el magisterio, era necesario atacar fuertemente esta situación, estipulando, por ejemplo, una base salarial nacional digna, conforme han estado reclamando los sindicatos del colectivo docente, y no tan solo un “probable” aumento progresivo para los siguientes diez años.

El ingreso de Brasil en la nueva Orden Mundial ya se había iniciado durante el período de redemocratización del país (1985-1989). En este momento la derecha se recompuso y buscó en las formas neoliberales implantadas en los Estados Unidos y Gran Bretaña un modelo para el país. Pero, será con la elección de Fernando Henrique Cardoso en su primer mandato (1995-1998) cuando se concretizará un ambicioso proyecto de reforma neoliberal del Estado brasileño (Silva, 1996). Por consiguiente, muy poco ha sido realizado para efectivamente transformar la enseñanza fundamental y la situación del magisterio conforme dictaba el Plan, limitándose a algunas acciones en el ámbito federal (Saviani, 1998). Durante el gobierno de Fernando Henrique, la educación será el blanco de un proceso reformista más amplio, iniciándose por la redefinición de las responsabilidades del Estado en materia educativa.

### **3. La redefinición de las competencias de las Instancias Político-Administrativas**

En el año 1995 fue aprobada la Ley n° 9.131 alterando la competencia del Ministerio de la Educación (MEC), atribuyéndole la función de “formular y evaluar la política nacional de

educación, cuidar la calidad de la enseñanza y velar para que sean cumplidas las leyes que la rigen” (Brasil, 1995, art. 1º). Además de ello, el párrafo 1º del artículo 8º de la LDBEN expresa que “cabrá a la Unión la coordinación de la política nacional de educación articulando los diferentes grados y sistemas y ejerciendo una función normativa, redistributiva y supletoria con relación a las demás instancias educativas” (Brasil, 1996b).

Por tanto, el MEC pasa a asumir una posición de liderazgo frente a la política educativa del país, sobreponiéndose a las demás instancias educativas (Secretarías de Educación de los Estados Federados y de los Municipios). Esta postura centralizadora no está en armonía con el principio federativo de Brasil, sino más bien es una característica de los Estados unitarios (Souza y Silva, 1997). Es más, el MEC asume una función normativa con amplios poderes de regulación sobre todo el sistema educativo, ya que las deliberaciones del Consejo Nacional de Educación, creado por la Ley 9.131/95 (art. 1º), “deberán ser homologadas por el Ministro de Estado de la Educación y del Deporte” (Brasil, 1995, art. 2º).

Poco antes de la promulgación de la LDBEN, el gobierno consiguió aprobar una Enmienda Constitucional alterando algunos dispositivos que impedían la ejecución de su política educativa. Entre otros, fueron alterados los párrafos 1º e 2º del artículo 211 de la Constitución Federal y añadidos dos párrafos más, redistribuyendo las competencias de cada instancia educativa.

§ 1º La Unión organizará el sistema federal de enseñanza y el de los Territorios, financiará las instituciones de enseñanza públicas federales y ejercerá, en materia educativa, función redistributiva y supletoria, de forma que garantice equidad de oportunidades educativas y padrón mínimo de calidad de la enseñanza mediante asistencia técnica y financiera a los Estados, al Distrito Federal y a los Municipios.

§ 2º Los Municipios actuarán con prioridad en la enseñanza fundamental y en la educación infantil.

§ 3º Los Estados y el Distrito Federal actuarán con prioridad en la enseñanza fundamental y media.

§ 4º En la organización de sus sistemas de enseñanza, los Estados y los Municipios definirán formas de colaboración, de modo que asegure la universalización de la enseñanza obligatoria (Brasil, 1996a).

Se puede percibir a partir de esta alteración que la educación básica (educación infantil, enseñanza fundamental y media) se quedó solamente bajo la responsabilidad de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios. Competía a los Estados y al Distrito Federal actuar con prioridad en la enseñanza fundamental y media, mientras los Municipios se dedicarían fundamentalmente a la enseñanza fundamental y a la educación infantil (esta Enmienda ya adopta la terminología que será utilizada por la LDBEN para la educación de 0 a 6 años). La Unión asumió apenas la función redistributiva y supletoria en cuanto a la educación básica, eximiéndose de la obligatoriedad de hacer inversiones directamente en este grado, como declaraba el texto original de la Constitución Federal en el cual la Unión prestaría “asistencia técnica y financiera a los Estados, al Distrito Federal y a los Municipios para el desarrollo de sus sistemas de enseñanza y la *satisfacción prioritaria de la escolaridad obligatoria* [cursiva añadida]” (Brasil, 1988, art. 211, § 1º).

Además, pocos meses después la LDBEN ofrecería un nuevo matiz sobre las prioridades de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios en cuanto a la educación básica (artículos

10 y 11). Los Estados pasarían a asumir con prioridad la enseñanza media y subsidiariamente, en colaboración con los Municipios, la enseñanza fundamental. A los Municipios les tocó la responsabilidad de ofertar la educación infantil y, prioritariamente, la enseñanza fundamental, pudiendo optar por integrarse en el sistema de enseñanza del Estado Federado donde ellos están ubicados o componer con este Estado un sistema único de educación básica. El Distrito Federal se mantuvo con las atribuciones referentes a Estados y Municipios.

Luego, podemos notar que tales medidas han generado un proceso de descentralización administrativa, dentro del marco de la municipalización iniciado años antes, seguido por un proceso de ausencia de comprometimiento financiero de la Unión con la educación básica (Polo, 1997). La Unión se ha mantenido directamente responsable sólo con la educación superior, que atiende a una parcela reducida de la población, reanudando esta su práctica histórica en materia educativa después de una breve conquista de la sociedad en la Constitución Federal de 1988. Por otro lado, la Unión asume la gestión del sistema educativo como un todo, recurriendo al uso de sistemas de evaluación de competencias básicas de los/as alumnos/as de la enseñanza fundamental (“Sistema de Avaliação da Educação Básica” – SAEB), enseñanza media (“Exame Nacional do Ensino Médio” – ENEM) y educación superior (“Exame Nacional de Cursos” – ENC) y al incremento de otros indicadores estadísticos del sistema educativo. Hay una descentralización financiera de la Unión con relación a la educación básica y una recentralización de la gestión de sus resultados. Analizaremos a continuación como este proceso incidió sobre la formación de profesores/as.

#### **4. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y la Formación Docente**

Resultante de la victoria del proyecto de ley defendido por el Gobierno Federal, la LDBEN expresa que la formación de los/as profesionales de la educación deberá presentar como fundamentos: “I – la asociación entre teorías y prácticas, incluso mediante capacitación en ejercicio; II – aprovechamiento de la formación y experiencias anteriores en instituciones de enseñanza y otras actividades” (Brasil, 1996b, art. 61).

La ley busca deshacer la dicotomía existente en la formación docente que separa la teoría de la práctica como elementos distintos y jerárquicamente diferenciados. Ahora éstos deberán ser considerados en conjunto en la estructuración de los cursos de formación, usándose incluso modalidades de formación en ejercicio. Además, debe aprovecharse la formación y experiencias anteriores en instituciones de enseñanza y otras actividades. Este dispositivo abre la posibilidad de valerse de la experiencia, por ejemplo, de varios años de un/a profesor/a “lego/a”<sup>1</sup> en su proceso formativo; o la formación anterior, por ejemplo, de quien hizo parte de la escuela normal. Sin embargo, se corre el riesgo de comprometerse aún más la formación docente, pues como el dispositivo está escrito de forma muy genérica, permite que se saque provecho de cualquier experiencia y cualquier formación anterior, no necesariamente vinculada a la área educativa. Esperamos que no se repita lo que ocurrió con la anterior habilitación de 2º grado para el magisterio, en la que se permitió a estudiantes de otros programas de formación profesional de grado medio

<sup>1</sup> Profesor/a sin habilitación exigida para determinado nivel/grado de enseñanza.

(por ejemplo: turismo, secretariado, etc.) se matricularan en el último curso de esta habilitación, abreviando aún más la formación docente, puesto que tendrían de cubrir en un año todo el contenido para enseñar del 1º al 4º nivel del antiguo 1º grado (Gatti, 1997).

Para aleccionar en la educación básica, la ley estipuló que la formación debe darse en estudios de licenciatura “plena”, en universidades e institutos superiores de educación. Pero la formación de grado medio en la modalidad Normal fue admitida como mínimo para la enseñanza en la educación infantil y en los cuatro primeros niveles de la enseñanza fundamental (art. 62 da LDBEN). Lo que no se admitirá más, conforme permitía las Leyes n° 5.692/71 y n° 7.044/82, es la formación en “estudios adicionales” de grado medio o superior, la licenciatura “corta”, y la ocupación de cargos del magisterio con personas sin la formación mínima exigida.

Estas medidas permiten apartarse del magisterio a un contingente significativo de docentes con formación de apenas enseñanza fundamental o enseñanza media incompleta, sea por la sustitución por otros individuos con la adecuada habilitación, sea a través de su habilitación en la formación en ejercicio. No obstante, dichas medidas también generan algunas preocupaciones. Mantener la formación de grado medio en la modalidad normal, mientras se defiende la formación de grado superior para todos los/as docentes, es incongruente con el discurso de la valorización social y búsqueda de la calidad docente como mínimo. El modelo de la escuela normal está agotado dentro del actual estadio del desarrollo científico y de la complejidad del conocimiento docente (Demo, 1993; Shulman, 1987). Además, el énfasis dado a la nueva figura de los institutos superiores de educación, en cuanto responsables de la formación de profesionales para la educación básica, incluso a través de la oferta de estudio normal superior para la formación de docentes para la educación infantil y primeros niveles de la enseñanza fundamental y de cursos de formación pedagógica para que titulados universitarios puedan enseñar en la educación básica, representa un gran riesgo de tornar superficial la formación docente y nuevo impulso a la racionalidad técnica. A medida que para tales institutos superiores sea canalizada la formación de los/as profesores/as, incluso de especialistas (administradores/as, orientadores/as, etc.), conforme está explícito en la propuesta del Plan Nacional de Educación presentado por el gobierno federal para discusión en el Congreso Nacional (Brasil, 1998), y pudiendo estos institutos existir fuera de las universidades, podrán transformarse en meras agencias transmisoras de conocimiento producido externamente, sin preocupación con la producción de conocimiento sobre la enseñanza, por tanto dentro de un paradigma de racionalidad técnica (Aguar, 1997; Pérez Gómez, 1997; Schön, 1983). Sin embargo, esto está de acuerdo con la política del Banco Mundial de disminución del tiempo destinado a la formación inicial del profesorado, quedando para la formación en ejercicio la responsabilidad de perfeccionar el conocimiento docente (Coraggio, 1996). Todavía, siendo la formación de profesores/as el “momento-clave de la socialización y de la configuración profesional” (Nóvoa, 1997, p. 26), la formación inicial debe potenciar el conocimiento profesional necesario para que el/la docente enfrente con seguridad al ejercicio del magisterio y pueda continuar aprendiendo a través de una formación continua intrínsecamente relacionada a su experiencia profesional. Y esto demanda tiempo y responsabilidad por parte de las instituciones formadoras.

Es más, el desplazamiento de la formación docente de grado superior para otras instituciones no universitarias representa la posibilidad de una disminución de los recursos destinados a las licenciaturas, que podrán ser aplicados en la creación por parte de los Estados Federados de sus

propios institutos superiores de educación, con la consiguiente pérdida de la autonomía académica tan defendida en la universidad: tales institutos pasarían a ser más una de las “escuelas” del sistema de los Estados.

Acreditamos que la mejor solución sería el enfrentamiento del problema de la formación docente a través de la colaboración entre las universidades y los gobiernos municipales, estatales y federal, con la definición de una política de formación docente delineada a partir de un diagnóstico profundo de las necesidades formativas de los/as profesores/as y de las condiciones de las instituciones formadoras (incluso de las escuelas normales), y teniendo como eje estructurante de los programas de formación la racionalidad práctica y el principio de la justicia social (Schön, 1992; Pérez Gómez, 1997; Zeichner, 1993).

Además, según la Ley n° 9.424/96, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios deberán responsabilizarse en habilitar a los/as profesores/as “legos/as” en el plazo máximo de cinco años, esto es hasta 2001, a fin de eliminar la existencia de este grave problema con sus repercusiones sobre la calidad de la educación ofrecida (Carvalho Nunes, 1999; MEC, 1996, 1999). Pero, lo que se puede observar es la asignación limitada de recursos frente a los problemas que asolan la enseñanza fundamental y las necesidades materiales del profesorado. El valor mínimo por alumno de R\$ 300,00 (U\$ 268,70<sup>2</sup>) para el cálculo de los recursos del recién creado Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valoración del Magisterio - FUNDEF (Brasil, 1996c), concordando con Saviani (1998), es irrisorio, muy por debajo de los valores practicados por los países que universalizaran su educación básica. La Unión apenas complementa los recursos si éstos no alcanzan los mínimos determinados por ella misma, dejando para los Estados Federados, el Distrito Federal y los Municipios la gran tarea de soportar financieramente la enseñanza fundamental pública.

Por consiguiente, asistimos a un Fondo que es alardeado por el Gobierno Federal como la panacea para la enseñanza fundamental, pero que encubre la falta de compromiso del Estado brasileño con la educación y está estructurado sobre la base de una “competitividad disfrazada”. Haciendo la distribución de los recursos según el número de alumnos/as matriculados/as, el FUNDEF implantó una competición por alumnos/as entre sistemas educativos municipales y estatales y entre las propias escuelas, en una versión modificada de la libre elección de escuelas defendida por el neoliberalismo. Se instituye así la competición entre las escuelas públicas dentro de la lógica de mercado del capitalismo: aquéllas que tuvieren mayor “competencia” para atraer más alumnos/as recibirán más y, por tanto, tendrán más condiciones de mejorar, independientemente de su propuesta pedagógica, originando un círculo de retroalimentación; aquéllas menos “capaces” de obtener alumnos/as estarán condenadas a perecer. Los mejores ganan, los peores mueren.

---

<sup>2</sup> Equivalencia de U\$ 1.00 = R\$ 1,1165 para el día 02/01/1998, ya que la implantación obligatoria del FUNDEF empezaba en 01/01/1998 (Brasil, 1996c).

## CONCLUSIÓN

A pesar de que el mantenimiento de una diversidad de grados formativos (enseñanza normal y superior) pueda favorecer la adaptación de los Estados Federados y Municipios a la nueva LDBEN de acuerdo con sus condiciones económicas, materiales y humanas (Lerche, 1998), intentamos analizar en este artículo que las medidas en el área educativa, particularmente sobre la formación inicial de profesores/as, han seguido un camino dictado por los organismos internacionales, según una perspectiva favorecedora del carácter superficial y del refuerzo de la racionalidad técnica en esta formación, en contra de alternativas que busquen garantizar la especificidad y necesaria solidez del conocimiento docente y su compromiso con la justicia social.

Además, siguiendo la lógica neoliberal el Gobierno Federal, de un lado, ha enfatizado la importancia de la calidad (meritocrática) como fundamento de las acciones en el área educativa; de otro, se sustrae de los encargos económicos que la tarea de universalizar la enseñanza fundamental supone, afirmándose, todavía, como instancia máxima en la regulación de los rumbos de la educación brasileña, sea a través de documentos legales, sea por medio de las presiones generadas sobre el sistema educativo por los diversos procesos evaluativos implantados. Es una falacia la democratización del poder del centro (Unión) para las localidades (Municipios y comunidades). Lo que observamos son nuevas formas de regulación más poderosas y sutiles de las cuales el Estado hace uso en la defensa de los intereses del capital privado. Sin embargo, nos toca a todos reconocer estas artimañas y luchar unidos por la consecución de propuestas alternativas al proyecto federal para la formación docente, llevando a nuestras escuelas este estimulante debate, a fin de que de ello participen no solamente los/as profesores/as en ejercicio en los más diferentes niveles/grados, sino también los/as alumnos/as, los/as padres/madres y la sociedad en general.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR, M. A.** (1997): "Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional". En Brzezinski, I. (Org.): *LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, pp. 159-171.
- BRASIL** (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- BRASIL** (1995): *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Brasília.
- BRASIL** (1996a): *Emenda Constitucional nº 14. Publicada no Diário Oficial da União de 13 de setembro de 1996*. Brasília.
- BRASIL** (1996b): *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília.
- BRASIL** (1996c): *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Brasília.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO** (1998): *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Autor.
- CARBONELL, J.** (1996): "Estado, mercado y escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 253, pp. 20-26
- CANO, E.** (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CARVALHO NUNES, J. B.** (1999): "Calidad educativa y formación del profesorado en Brasil". Comunicación presentada al Congreso Internacional de Calidad Educativa, Empleo y

Interculturalismo en el Camino de Santiago, Santiago de Compostela, 2 a 4 de septiembre [documento no publicado].

**CORAGGIO, J. L.** (1996): *Desenvolvimento humano e educação: O papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo, Cortez.

**DEMO, P.** (1993): *Desafios modernos da educação*. Petrópolis/RJ, Vozes.

**GATTI, B.** (1997): *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Campinas/SP, Autores Associados.

**GENTILI, P.** (1995): "O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação". *Educação & Realidade*, 20 (1), pp. 191-202.

**LERCHE, S.** (1998): "Estado e política de formação de magistério". *Cadernos de Pesquisa*, 103, pp. 53-67.

**MACHADO, L. R. S.** (1994): "A educação e os desafios das novas tecnologias". En Ferreti, C. J., Zibas, D. M. L., Madeira, F. R. y Franco, M. L. P. B. (Orgs.): *Novas tecnologias, trabalho e educação: Un debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ, Vozes, pp. 169-188.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC)** (1993): *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, Autor.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). INEP** (1999): *SAEB/97: Primeiros resultados*. Brasília, Autor.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). SEDIAE/INEP** (1996): *Resultados do SAEB/95 – Relatório final*. Brasília, Autor.

**NÓVOA, A.** (1997): "Formação de professores e profissão docente". En Nóvoa, A. (Coord): *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.

**PÉREZ GÓMEZ, A.** (1997): "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". En Nóvoa, A. (Coord.): *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 93-114.

**POLO, P.** (1997): "Neoliberalismo y profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 261, pp. 73-79.

**POPKEWITZ, T. S.** (1997): *Reforma educacional: Uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.

**SAVIANI, D.** (1994): "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". En Ferreti, C. J., Zibas, D. M. L., Madeira, F. R. y Franco, M. L. P. B. (Orgs.): *Novas tecnologias, trabalho e educação: Un debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ, Vozes, pp. 151-168.

**SAVIANI, D.** (1998): *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: Por uma outra política educacional*. Campinas/SP, Autores Associados.

**SCHÖN, D. A.** (1983): *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.

**SCHÖN, D. A.** (1992): *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

**SHULMAN, L. S.** (1987): "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.

**SILVA, F. C. T.** (1996): "Brasil, em direção ao século XXI". En Linhares, M. Y. (Org.): *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro, Campus, pp. 335-380.

**SOUZA, P. N. P. Y SILVA, E. B.** (1997): *Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96*. São Paulo, Pioneira.

**ZEICHNER, K. M.** (1993): "Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice". *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), pp. 5-20.