

## **\*Redes sociais, reforma educativa e reconversão docente.**

Olinda Evangelista Beltrán.

Cita:

Olinda Evangelista Beltrán (2007). *\*Redes sociais, reforma educativa e reconversão docente. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/610>

## REDES SOCIAIS, REFORMA EDUCATIVA E RECONVERSÃO DOCENTE

Olinda Evangelista<sup>1</sup>  
Eneida Oto Shiroma  
(UFSC-Brasil)

### Introdução

A América Latina e o Caribe viveram mudanças de caráter econômico e social que puseram em causa a organização capitalista tal como existira até pelo menos início dos anos de 1980. Em razão da reestruturação produtiva, desencadearam-se mecanismos de reconversão profissional para adaptação do trabalhador ao novo ordenamento social. No final daquela década este tema ganhou proeminência na agenda global. À educação coube o papel de vilã, grande culpada pelo atraso e pobreza e, ao mesmo tempo, de grande responsável pela promoção do desenvolvimento econômico e geradora de “empregabilidade”. Entretanto, a problemática da empregabilidade é mais complexa e envolve variáveis (como idade, sexo, experiência prévia, rede de relações sociais, origem social, concepções, valores, aspirações, trajetória de vida etc.) que são determinantes para a conquista do emprego, espécie de “currículo oculto” formado por determinadas competências. O que se quer dizer é que a inserção no mercado de trabalho não se limita aos requisitos da formação. Para Gitahy (1996, p.1).

Este processo tem levado a um renovado interesse pela forma em que se articulam a organização da produção e do trabalho, as condições de emprego, e as exigências de qualificação, o que torna necessário a análise simultânea do que ocorre dentro e fora das empresas. Nesse sentido, um tema relevante passa a ser o da construção social das redes produtivas e as suas novas formas de articulação institucional.

Essa parece ser a perspectiva com base na qual muitas iniciativas de reciclagem, requalificação e capacitação estão sendo experimentadas tanto por empresários, quanto por trabalhadores. Na França, por exemplo, algumas empresas antes de demitirem tomam iniciativas de treinar os que serão dispensados para que possam ter mais chances de arrumar outra colocação no mercado. O termo reconversão profissional tem sido

---

<sup>1</sup> Texto enviado para o XXVI ALAS, agosto de 2007, Guadalajara - México.

adotado para designar “todo esse processo estratégico e negocial de enfrentamento das mudanças tecnológicas e organizacionais e seus impactos sobre o trabalho, que considera e gerencia as inúmeras necessidades técnicas da empresa” (RODRIGUES E ARCHAR, 1995, p. 127), e não raro utilizado como sinônimo de requalificação e correlatos<sup>2</sup>.

A idéia de uma demanda mercadológica a impulsionar os trabalhadores em direção ao cumprimento das exigências de “adaptação” a esse mercado articulou-se organicamente à reforma da educação, tendo em vista que a esta se atribuiu poder ilusionista: formaria e/ou reconverteria os cidadãos já formados no intuito de adequá-los às demandas.

O objetivo deste texto é, pois, discutir a temática da reconversão, particularmente a docente, com base na hipótese de que – presente nas recomendações de organismos internacionais (OI) para a região – sugere mudanças radicais na formação do professor (inicial e continuada) e nas formas de gestão do trabalho docente.

### **A reconversão anunciada**

O tema da reconversão é referido na literatura educacional como produção, de algum modo, relacionada às organizações internacionais. O pressuposto destas agências é o de que, dadas algumas condições objetivas – falta de professores em algumas áreas, sobra de professores em outras, formação continuada –, os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original. Segundo a Organização dos Estados Iberoamericanos,

[...] en los noventa detectamos el empeño puesto en que los docentes se “perfeccionen”, “**reconviertan**”, “actualicen”, según las distintas miradas

---

<sup>2</sup> “A reconversão produtiva dentro das empresas, com a incorporação de novas tecnologias e modos de organização da produção, promove a diminuição da dotação de pessoal, a terceirização de funções e a preocupação por integrar o trabalhador à empresa, se esforçando por desarticular o coletivo assalariado (MARTÍNEZ, 1994). A privatização de empresas estatais industriais e de serviços faz parte desta reconversão e debilita o sindicalismo em alguns dos lugares em que tinha mais gravitação.” (GINDIN, 2006, p. 45) “A polivalência, enquanto proposta destinada ao desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais duráveis, supõe mais do que a aprendizagem ativa e reflexiva de conteúdos significativos. Supõe que os indivíduos, em face das transformações do inundo do trabalho, tenham assegurada a possibilidade de organizar seus próprios processos de reconversão ou requalificação.” (SENAC, 1995, p. 61) “A certificação de competências é um processo em curso nos países europeus e nos EUA desde os anos 80. No Brasil e em outros países da América Latina, é um processo mais recente. Foi introduzido por empresários e pelos governos, estimulados pelos organismos internacionais, acompanhando os processos de reconversão produtiva, em relação ao desempenho profissional, especialmente em atividades altamente especializadas [...]” (MEC. SEMTEC. PROEP, 2003.)

que se hicieron del problema. No fue una cuestión menor para los espíritus reformistas normalizar las habilidades, “competencias”, de los docentes para una nueva escuela, es decir, que se apropiaran de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI. (OEI, 2003)

Na Espanha e em Portugal, por exemplo, essa é já uma exigência das políticas educacionais (MEDEIROS, s.d.). Aguerróndo (2002, p. 17) assinala que a reconversão é uma estratégia para “aproveitar o excesso de professores de uma disciplina” e “cobrir novas necessidades” que, bem organizadas e monitoradas, podem evitar as “fortes resistências” que surgem entre os professores. Entre as formas de se produzir tal reconversão, figuram, segundo a autora, os “encontros de reflexão”. Entretanto, tal modelo “resultou ser de uma interessante eficácia individual” ou para “pequenos grupos, mas se mostrou bastante inadequado como estratégia para a reconversão rápida e maciça do professorado em seu conjunto.” (AGUERRÓNDO, p. 18-19) Desse modo, segundo a autora,

a urgência das transformações maciças levou à etapa atual, que começa a aparecer de maneira cada vez mais promissora na abertura de âmbitos de aperfeiçoamento institucional, mas deve-se ressaltar que isso implica em transformações no campo da organização da instituição escolar e da administração do sistema. (AGUERRÓNDO, p. 18-19).

Também Alves (2002, p. 3) defende essa concepção. Para ele,

O professor deve incorporar em sua práxis pedagógica as novas linguagens, intermediadas pela tecnologia e tende a ser guiado **para se adaptar** ao novo contexto das mudanças pedagógicas. Manter ou readquirir a competitividade no mundo de trabalho e trabalhar no sentido da **reconversão profissional** e atualização da demanda profissional é importante. A flexibilidade, a mobilidade, o acesso democrático à internacionalização do conhecimento vêm constatar a universalização do ensino em seus vários segmentos e mudança na formação do perfil do docente.

Os autores referidos apostam, portanto, na reconversão docente como fator de mudança na educação e como modo de se conseguir o que denominam de educação de qualidade e, mesmo, democrática. De uma perspectiva diferente, De Rossi (2005) assinala que no interior das políticas de “modernização educativa” em curso na América Latina dois são os modos predominantes:

a escola *expansiva*, afirmada no ciclo quantitativo (1950-1970) e utilizada para consolidar os sistemas de educação de massa pelo paradigma do desenvolvimento econômico, e a escola *competitiva*, das necessidades básicas de aprendizagem impulsionadas pela **reconversão** da educação para refundar os sistemas de ensino.

O excerto indica uma outra abordagem do fenômeno da reconversão docente: aquele que diz respeito a um tipo de procedimento que, expressando “o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos” – tem em vista adequar as políticas educacionais “às pressões econômicas das agências (inter) nacionais.” (DE ROSSI, 2005). Faz coro a essa análise a abordagem de Gindin (2006, p. 98) que chama a atenção para a existência, nos anos de 1990, de “políticas produtivistas” que “impulsionam medidas de reconversão neoliberal do trabalho docente”. Exemplo dessa análise pode ser encontrado no *Plano trienal para o setor educação* do Mercosul. Ali se pode ler: “Além disso, é necessário o estabelecimento de uma nova aliança entre o setor educativo e o setor produtivo, face aos processos de **reconversão** competitiva em que estão envolvidos os países da área.” (MERCOSUR, s.d.)

Como referimos, os OI elaboram inúmeras recomendações acerca do professor. Interessa-nos, no próximo tópico, sistematizar suas principais recomendações, buscando apreender os sentidos dessa reconversão e como pretendem implementá-la no continente.

### **Recomendações dos OI para a reconversão docente**

Entre as organizações internacionais que intervêm nas políticas educacionais dos países da região a UNESCO é uma das mais importantes e será aqui objeto de análise mais detalhada. A organização conta com nove redes diferentes<sup>3</sup>, dentre as quais estudamos a Rede Kipus de formação docente. A segunda Rede objeto de nosso estudo é o PREAL – Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina.

---

<sup>3</sup> São elas: 1) Red de Educación Científica; 2) Foro Regional de Educación para Todos; 3) Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO; 4) Foro Permanente de Educación Secundaria; 5) Red de Innovaciones Educativas, INNOVEMOS; 6) Red de Liderazgo Escolar; 7) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE); 8) Sistema Regional de Información (SIRI) e 9) KIPUS, la Red Docente de América Latina y el Caribe (disponível em: <http://www.unesco.cl/esp/redes/>, acesso em: 29.05.2007).

No caso da UNESCO, sua preocupação com a formação docente é grande. Segundo seus dados, existem no mundo 60 milhões de professores, mas ainda há carência de 30 milhões para se atingir as metas estabelecidas pelo Projeto de Educação para Todos até 2015<sup>4</sup>. Esse número é assustador e é justamente em função disso que as agências internacionais justificam sua atuação nesta área. Embora a UNESCO reconheça que parte de suas diretrizes não deu certo – a exemplo das políticas de treinamento docente – e atribua seu insucesso, não raras vezes, à sua condução pelos estados nacionais, ela parece ter especial predileção para atribuir essa responsabilidade aos próprios professores. As exigências que incidem sobre o professor ultrapassam e ampliam os tempos e espaços da formação e a construção do professor adaptável *in totum* torna-se uma tarefa para a vida toda. Batendo na tecla da “formação ao longo da vida”, a UNESCO delinea o horizonte de sua política no sentido de superar o professor tradicional:

Sob essa perspectiva, é requerido que as políticas e estratégias docentes, além de desenvolverem capacidades para o trabalho em sala de aula, fomentem e fortaleçam a participação dos professores na gestão de suas instituições, assim como colaborem para formular políticas educacionais. Assim, se contribuirá para modificar o enfoque tradicional que tem considerado o docente como um executor de políticas que são definidas sem sua opinião e conhecimento, o que também tem limitado as possibilidades de que as políticas educacionais se traduzam em práticas efetivas nas escolas e nas salas de aula (UNESCO/OREALC, 2002, p.73).

Esta declaração em recente documento da UNESCO permite inferir que sob a popularização da noção de professor-gestor existe um interesse em disseminar a idéia de que os professores também concebem as políticas educacionais, não são meros executores, mas co-responsáveis por seu sucesso. A questão, entretanto, permanece: como iriam os professores das unidades escolares dos mais remotos municípios da grande e heterogênea região da América Latina e Caribe sentirem-se motivados, envolvidos e responsáveis por uma política pensada em reunião de Ministros no âmbito da Educação para Todos? Os próprios documentos respondem a questão assinalando a importância fulcral da promoção de redes sociais e, neste caso, de redes de instituições de formação docente em nível superior, a exemplo da Kipus.

---

<sup>4</sup>Dados obtidos no portal da UNESCO [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=32260&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=32260&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

De outro lado, o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe – PRELAC (2002) delinea como ideal de professor um docente preparado, não um mero executor de decisões, capaz de se adaptar à contínua mudança, usar Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e criatividade, trabalhar em redes e aprender com o trabalho cooperativo entre pares. Anuncia uma transformação do papel docente que demanda integração do desenvolvimento intelectual e emocional dos docentes; estimula a formação em serviço e a produção de conhecimentos com base na análise crítica da prática educacional; valoriza o desempenho profissional; fomenta a avaliação do desempenho; incentiva os professores cujos alunos apresentem bons resultados de aprendizagem (PRELAC, 2002, p. 12).

Além disso, espera-se que os professores sejam capazes de co-responsabilizar-se pelos resultados do trabalho da sua escola articulando as políticas internacionais com as locais e nacionais. Para a organização, as atuais políticas para docentes, explícitas ou implícitas, não foram suficientes para fortalecer essas condições, assegurar seu protagonismo nas mudanças educativas e garantir o aprendizado dos estudantes. (PRELAC 2007a, p. 60). Critica-se o papel passivo dos professores e seu frágil compromisso com os resultados de seu trabalho, causas, entre outras, dos baixos resultados de aprendizagem e da insatisfação, frustração e situação de conflito em que vivem os docentes. (PRELAC, 2007a, p. 61). Precisamente por não pretender mudar seus objetivos finais, repete a máxima dos documentos anteriores de que sem o professor as reformas não têm êxito.

Pelo contrário, quando as propostas nascem exclusivamente de dentro dos gabinetes e não contam com a participação nem o compromisso dos professores, encontram sérios problemas para serem implementadas, podem igualmente estar condenadas ao fracasso, como o ilustram outros exemplos na região. (PRELAC, 2007a, p.69)

Especial atenção vem sendo atribuída à transição do período final da formação para o início da vida profissional tendo em vista, como assinalado, que não se trata de “re-formar” o professor, mas de intervir em sua formação inicial de forma mais intensa. No mesmo documento do PRELAC (2007a, p. 65) afirma-se que

A forma como se aborda o período de inserção tem uma dimensão transcendental no processo de transformar-se num bom professor, seja em um principiante frustrado ou, pelo contrário, em um professor adaptativo.

Do exposto, pode-se concluir que existe um consenso entre as redes de que o professor é absolutamente necessário, mas se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo. Buscando superar tal obstáculo, lançam recomendações aos países sobre como empreender a reconversão docente. Ao indagarem sobre que tipos de docentes requerem atualmente as sociedades latino-americanas e caribenhas, respondem que “a definição do mestre ideal não é independente do sentido e função que se atribui aos sistemas escolares nas sociedades latino-americanas contemporâneas em cada etapa do seu desenvolvimento”. (TEDESCO E TENTI apud PRELAC, 2007a). Para Marchesi (apud PRELAC, 2007a, p.50),

(Atualmente) a tarefa que se espera de um professor é um tanto mais ampla do que transmitir conhecimentos aos seus alunos, o que, faz muito pouco tempo, era sua atividade principal e para o que se preparava. Agora fazem falta muitas outras habilidades, sem as quais é difícil conseguir que os alunos progridam na aquisição do saber: o diálogo com os alunos, a capacidade de estimular o interesse por aprender, a incorporação das tecnologias da informação, a orientação pessoal, o cuidado do desenvolvimento afetivo e moral, a atenção à diversidade do alunado, a gestão da aula e o trabalho em equipe.

### **O papel estratégico das redes**

Uma estratégia para melhorar a performance dos professores em muitos países, como ressaltado, é o estabelecimento de redes. Segundo o documento do Banco Mundial, específico para professores do Brasil, as redes têm se mostrado um dos catalisadores mais eficientes para a formação de professores e contínuo reforços de treinamento. (DELANNOY E SEDLACEK, 2000).

Em documento mais recente, *Education Sector Strategy Update (ESSU)*, o Banco Mundial explicita a compreensão do papel estratégico ocupado pelas redes para a formulação do consenso e disseminação das idéias (2006, p. 71). Anuncia que para dar mais ênfase aos resultados, o Banco se articulará com redes nacionais e regionais de



pesquisa para construir sentimento de pertença e foco nos resultados e sustentá-los localmente (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 69)

O PRELAC (2002), que apontava como requisito aos professores trabalhar em redes e aprender com o trabalho cooperativo entre pares, também propõe incentivo à criação de redes internacionais e criação de redes de apoio nas escolas.

Essa forte recomendação de uso das redes para difusão e implantação das reformas educativas na região motivou-nos a percorrer um caminho alternativo: tendo conhecimento das prioridades e estratégias da reforma educativa para os próximos 15 anos, buscamos compreender como se dissemina com grande homogeneidade pela região, como seria implementada, como atingiriam as escolas, modificando as concepções e práticas dos trabalhadores da educação.

Utilizar a análise de redes sociais como método para estudo de políticas sociais ainda é incipiente no Brasil. Buscamos compreender os elementos constitutivos da reforma, bem como o interesse e papel dos sujeitos que as organizam e orientam. A inovação nos estudos encontra-se na apreensão de práticas políticas articulatórias das ações localizadas, de metodologias que permitam entender a ação das redes. Trata-se de passar da análise de organizações sociais específicas, fragmentadas, para a compreensão do movimento que ocorre na articulação dessas organizações, percebendo as interconexões entre o local (comunitário) e o global (supranacional, transnacional). As duas redes escolhidas para estudo – Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL), que possui um Grupo de Trabalho especificamente voltado à *profissionalização docente*, e a Rede Kipus – prestam-se a este tipo de análise.

### **Duas redes, um projeto**

O Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL), criado em 1995, é uma parceria entre organizações do setor público e privado do hemisfério que procura identificar, promover e implementar melhor política educacional. O PREAL visa três objetivos intermediários: 1) envolver a sociedade civil na reforma educacional; 2) monitorar o progresso da educação e 3) enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão (*decision-makers*) e formadores de opinião sobre política educacional. Suas atividades incluem o patrocínio de grupos de trabalho regionais sobre questões políticas, *workshops* e conferências, parceria empresa – educação, pesquisa e publicações. As atividades do PREAL recebem apoio da *United*

*States Agency for International Development (USAID), Inter-American Development Bank (IDB), Banco Mundial, Fundação Avina, Fundação Tinker, Fundação GE, Global Development Network* e outros colaboradores.

Do PREAL participam brasileiros da mais alta expressão no cenário educacional, como o ex-ministro Paulo Renato de Souza, assessores do BID e Banco Mundial como Cláudio Moura Castro e Guiomar Namó de Mello, a ex-presidente do INEP, Maria Helena Guimarães, entre outros.

Buscando mapear algumas articulações entre os membros do GT *Profissionalização Docente* do PREAL encontramos diversos tipos de relações entre organizações cujos membros foram legisladores, relatores e ocuparam postos estratégicos no Estado e agora, como sociedade civil, são consultores, formadores e assessoram a implantação de reformas educacionais em estados e escolas. A título de ilustração, podemos citar as relações entre alguns membros do GT como o ex-ministro Paulo Renato de Souza, que estando no MEC no governo FHC, estabeleceu determinadas exigências e, ao deixar o governo, fundou uma empresa, a Consultoria Paulo Renato e Associados, com ex-membros do governo, para satisfazer estas demandas. Dentre seus clientes, encontra-se o Banco Mundial. Paulo Renato também integra o quadro diretor da Fundação Lemann, de capital suíço, que atua fornecendo cursos para gestores. Em 2004, ofertaram o curso *Gestão para o sucesso escolar* nos estados de São Paulo e Santa Catarina. Este curso foi realizado em parceria com o Instituto Protagonistés, que tem como diretora-presidente a ex-secretária de educação de São Paulo, Tereza Roserley Neubauer, no governo Covas, ex-membro do CNE nas gestões FHC, consultora do UNICEF, FINEP, PNUD e Banco Mundial (1995-2002) e membro do PREAL. Um dos objetivos da Fundação Lemann é dar “apoio à elaboração de Planos Municipais de educação junto às Secretarias Municipais de Educação”. É parceira da Fundação Victor Civita que publica o periódico Nova Escola, um dos mais populares entre os professores, e também as coleções *Ofício de Professor* e *Ofício de gestor*.

A diretora executiva da Fundação Victor Civita, Guiomar Namó de Mello, ex-secretária de educação de São Paulo, consultora do Banco Mundial, ex-membro do CNE no governo FHC, foi relatora e membro de Comissões que elaboraram pareceres importantes para a reforma educacional como as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, do Ensino Médio e para a formação de professores da Educação Básica. Em suma, atua como consultora de organismo internacional, ajudou a elaborar

a política educacional como membro do MEC, presta consultoria para implementar a política recomendada em nível municipal, é parceira da UNDIME e CONSED.

As revistas *Nova Escola*, da FVC, e *Pátio*, da ArtMed, são subsidiadas pelo FNDE/MEC e distribuídas em todas as escolas públicas do país. A Fundação Civita possui como parceiros o MEC, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, Cultura, da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, UNDIME, CONSED, Conselho Britânico - SP/ Brasil, Unesco Brasil, *Inter-American Dialogue*, Preal, Fundação Padre Anchieta - TV Cultura, Fundação Roberto Marinho - Canal Futura, *Discovery Chanel*. Essa imensa rede institucional - certamente decorre dos relacionamentos de seus dirigentes: Claudia Costin, vice-presidente do grupo, foi Gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial, e integram o conselho curador, Cláudio Moura Castro (BID) e a ex-primeira dama Ruth Cardoso.

O PREAL foi criado em 1995 pelo *Inter-American Dialogue* e conta com o financiamento da USAID, de alguns países e de empresas de capital multinacional. O diretor adjunto do IAD é o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e dele participam Armínio Fraga e Henrique Meirelles, ex-presidentes do Banco Central.

Esse breve mapeamento de parte da rede permite observar a marcante influência dos organismos internacionais e regionais, em especial do PREAL, nas atividades das fundações que, por meio das parcerias, disseminam idéias sobre a reforma via empresas de telecomunicações e o mercado editorial. O PREAL exerce, também, um papel importante na difusão das idéias sobre a reforma educacional, disseminando valores, modismos, diretrizes, orientações, conceitos e pré-conceitos, atuando sobre gestores, legisladores e formadores de opinião.

Ora atuando no governo, ora em fundações e organizações não governamentais, percebe-se que os membros do GT profissionalização docente do PREAL continuam influentes nos rumos da reforma educacional brasileira, fornecendo consultorias, assessorando a construção de planos Estaduais e Municipais de educação, formando os professores e gestores educacionais, certificando suas competências, atuando em instituições que vendem serviços para implantar a reforma educacional em vários estados do Brasil.

Com essa sondagem preliminar, realizada a partir de informações de domínio público, descobrimos que o PREAL realiza uma parte substancial da implementação da reforma educacional que é a difusão das idéias, avaliações e análises, sobre a reforma. São formadores de opinião, influenciam os tomadores de decisão, fazem consultoria

para UNDIME, CONSED, estão articulados aos organismos internacionais e prestam assessoria para formação de professores e gestores em vários estados do Brasil. Possui, portanto, um papel fundamental na capilarização das diretrizes internacionais por meio de instituições regionais e locais.

Com estratégia assemelhada à do PREAL, a rede Kipus também se dedica a formar opiniões e difundir idéias acerca da formação docente, mas no âmbito das instituições superiores de formação. Não tão estruturada quanto o PREAL, a rede Kipus nasceu da iniciativa de universidades, apoiada pela UNESCO.

### **KIPUS, rede de formação docente**

Reconhecendo a importância desse fato, selecionamos para estudo a *Rede Kipus*, Rede Docente da América Latina e Caribe, ligada ao PRELAC<sup>5</sup>, e parte da estrutura da UNESCO<sup>6</sup>. A *Rede Kipus* – criada em 2003, no Chile<sup>7</sup> – constituiu-se, segundo informações em sua página eletrônica, como uma aliança entre organizações, instituições e pessoas de algum modo envolvidas em processos de “desenvolvimento profissional e humano de docentes”<sup>8</sup>. Pela análise preliminar de seus documentos foi possível verificar que ela não se configura como uma estratégia de junção de órgãos estatais, mas, sim, de universidades, faculdades, institutos, redes profissionais, organizações não governamentais, sindicatos de professores, entre outros, entre eles órgãos da administração estatal. O ponto central dessa rede – única dedicada à formação docente entre as nove redes da UNESCO – é a busca do fortalecimento docente, de seu

---

<sup>5</sup> O PRELAC prevê um modelo de acompanhamento das reformas. Entre outras, propõe: “maior participação de atores e instâncias e criação de redes”. “[...] incide na institucionalização de redes, as quais supõem uma organização muito diferente daquelas existentes nos sistemas educacionais atuais, já que exigem uma estrutura aberta, uma grande autonomia, hierarquias não lineares, múltiplas conexões e limites flexíveis. Isso significa um grande desafio na reordenação dos sistemas educacionais.” “Será realizado um conjunto de ações com os países pelas redes regionais coordenadas pela UNESCO ou por redes de apoio lideradas por outros organismos de cooperação internacional.” (PRELAC, 2002, p.22)

<sup>6</sup> “Los QUIPUS fue un sistema o una forma de comunicación de los pueblos andinos, según algunos investigadores; otros mencionan que fue un mecanismo de registro de información, estadísticas o hechos históricos. También hay quienes afirman que era una forma de levantar información actualizada para planificar y ‘rendir cuentas’”. (UNESCO, 2006).

<sup>7</sup> A Rede foi criada durante o Seminário Latino-americano de Universidades Pedagógicas, realizado na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação, Santiago do Chile, 8 e 9 de maio de 2003.

<sup>8</sup> Embora se afirme como uma Rede interessada em congregar instituições de ensino superior voltadas à formação docente, muitos dos documentos que utiliza originam-se de relatórios sobre as políticas educacionais dos países da região, patrocinados pela UNESCO em conjunto com os ministérios da educação. Na página da UNESCO estão publicados em torno de 15 relatórios, entre eles o do Brasil.

protagonismo, posto que “es una de las claves para las transformaciones educativas”. (UNESCO, 2006). Torna-se, então, estratégico para ela reunir o conhecimento acumulado pelas instituições de formação docente da região em nível superior e oferecer elementos para o que denomina “uma formação inovadora”, isto é, uma formação que consiga conciliar demandas locais, regionais e apresentá-las como universais.

O interesse por essa rede reside no fato de ter assumido como tarefa coordenar um movimento regional de produção de conhecimento e de ressignificação da educação no interior das universidades e correlatos – e aí está o sentido de uma organização lastreada em instituições universitárias ou de nível superior pedagógicas (UNESCO, 2003, p. 4).

Segundo documentos disponíveis no website da UNESCO, gerar conhecimentos e aprender são condições basilares para que se produzam projetos e programas de investigação conjunta. Segundo o texto de abertura de sua página, o seu compromisso refere-se a “*todo lo que signifique fortalecer la profesión y la profesionalidad docente, en el contexto de una educación de calidad con equidad para toda la población*” (UNESCO, 2006).

A particularidade da Rede Kipus encontra-se, pois, na intenção de investir na “ressignificação da educação” no interior das universidades e outras instituições de formação docente para, por esse meio, construir novos significados para a própria formação. No encontro de Honduras, em 2004, ainda com oito instituições filiadas, foram considerados temas emergentes a formação de docentes, os sistemas de desenvolvimento profissional, a profissionalização do trabalho, o perfil dos formadores e a avaliação do desempenho nas instituições formadoras<sup>9</sup>. Na Colômbia, em 2005<sup>10</sup>, discutiu-se modelos e enfoques na formação da perspectiva do ensino-aprendizagem tanto de disciplinas quanto de pedagogia; as práticas pedagógicas na e a reflexão sobre a integração entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico para uma difusão justa e equitativa do conhecimento como bem público<sup>11</sup>. Além disso, a própria idéia de “redes

---

<sup>9</sup> Esse encontro contou com a presença de 15 países da região, representados por universidades pedagógicas, faculdades de educação, ONG’s relacionadas à formação docente, além de alguns ministérios de educação. A rede conta hoje com 162 organizações filiadas.

<sup>10</sup> O encontro realizou-se em Bogotá, em setembro de 2005.

<sup>11</sup> O tema desse *III Encuentro Internacional de la Red de Formación Docente de América Latina y el Caribe, KIPUS* foi “*El conocimiento que educa*”. A Rede Kipus “*tiene como uno de sus propósitos fundamentales el mejoramiento de la calidad de la educación, en la cual, como es natural, se ve seriamente comprometida la circulación del conocimiento que las distintas comunidades académicas construyen, y que fluye por distintos canales sociales, encontrándose comprometido en múltiples*

pedagógicas e de professores” foram tematizadas e consideradas espaço de formação docente importante tanto de formação quanto de difusão de conhecimento (UNESCO, 2006)<sup>12</sup>.

Entre os documentos já produzidos pela Rede ou por ela encomendados, está a *Carta de Santiago do Chile* (UNESCO, 2003) que elenca entre seus principais compromissos os que seguem:

- a) atuar em consonância com as recomendações relativas à educação formuladas em conferências internacionais e por comissões mundial e regional (UNESCO, 2003, p. 1)<sup>13</sup>;
- b) considerar a formação de docentes como eixo fundamental para o sucesso das reformas educativas na região e, simultaneamente, para enfrentar os desafios do Fórum Mundial de Educação de Dakar, tendo em vista a redução da pobreza e o desenvolvimento social e econômico (UNESCO, 2003, p. 1);
- c) considerar como tarefa principal dos sistemas educacionais e dos professores “*el mejoramiento de la calidad de la educación y su pertinência*” (UNESCO, 2003, p.1);
- d) verificar se os currículos são relevantes, valorizar a pesquisa que tenha em vista melhorar a formação, ressaltando-se aqui a formação dos formadores de docentes e a prática profissional como eixo da formação e como horizonte da acreditação e controle de qualidade das instituições formadoras (UNESCO, 2003, p. 2);
- e) difundir uma educação que forme integralmente o ser humano e esteja à disposição de todos os segmentos sociais, com qualidade, assegurando-se a profissionalidade docente e se envolvendo em discussões que conduzam as universidades a “*resignificar la educación*” (UNESCO, 2003, p. 1, grifos no original) e
- f) considerar que as universidades pedagógicas e as instituições formadoras de docentes contribuem significativamente, e mesmo preponderantemente, para a formação dos **docentes necessários** aos sistemas escolares (UNESCO, 2003, p. 1-2).

Interessa, pois, realçar que embora muitos dos compromissos acima referidos façam parte da agenda estatal dos países da Região, a Rede Kipus os assume como

---

*implicaciones éticas, políticas y educativas, que surgen de su consideración como bien público*”. (OREALC/UNESCO, 2005)

<sup>12</sup> Em Outubro de 2006, na Venezuela, ocorreu o IV Encontro, tematizando *Políticas Públicas y Formación Docente para un Proyecto de País*, tendo em vista o fortalecimento de alianças e o desenvolvimento de projetos entre instituições, organizações e pessoas responsáveis pelo desenvolvimento profissional e humano de docentes. (UNESCO, 2006)

<sup>13</sup> A *Carta* refere a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), o Fórum Mundial de Educação (Dakar, Senegal, 2000), as Conferências dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe, o Programa de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC).

organização constituída de instituições prioritariamente voltadas à formação docente em nível superior, como assinalado. Também é importante verificar que parece ter havido uma reorientação de rumo. A proposta de “ressignificar a educação” mediante a alteração da formação dos formadores nas instituições de formação inicial – ainda que articulada à formação contínua – parece evidenciar que não se trata apenas de reformar as mentes dos professores da ativa, mas também – e talvez até principalmente – daqueles que se tornarão professores. A Rede Kipus evidencia que é preciso preparar adequadamente o professor, mas prepará-lo apropriadamente pressupõe formar os formadores, decorrendo daí sua proposta de intervenção nas instituições formadoras.

### **Considerações Finais**

As evidências arroladas neste texto indicam que reconverter o professor é um empreendimento que implica em mudar as agências de qualificação e “reconverter” os próprios projetos de formação docente. Neste aspecto, o da reconversão das instituições que formam o professor, baseado no pressuposto de que estamos diante do “colapso conceitual” do papel do professor<sup>14</sup> (CAMPOS, 2004, p. 11) derivado do colapso da escola, encontramos a confluência da reconversão profissional com a reconversão conceitual. Ademais de se preparar o docente adaptável às inúmeras funções, há que se mudar também o próprio conceito de docente. Para Campos (2004, p. 12), na

escola tradicional [...] os docentes (estão) associados exclusivamente ao trabalho de classe e não necessariamente ao espaço maior da gestão da escola e do sistema educacional, com o que se poderia entender o trabalho docente como uma tarefa claramente pedagógica.

A ruptura com a feição tradicional da escola e do professor não teria sido propiciada pela política de formação docente enraizada nas estratégias de “cursos de capacitação”, uma “via do passado”<sup>15</sup>. Está explicitada aqui a posição de que o Estado

---

<sup>14</sup> Para Campos (2004, p. 11), “As mudanças no atual cenário levaram a um esgotamento do papel do professorado na educação tradicional, associado principalmente à transmissão unidirecional de informação, à memorização de conteúdos, a uma parca autonomia nos projetos e na avaliação curriculares, a uma atitude passiva diante da mudança e da inovação educacional, e a um modo de trabalhar de caráter mais individual do que cooperativo.”

<sup>15</sup> Campos (2004, p. 14) entende que se trata da “re-significação de seu trabalho e (da) recuperação da posição central dele (que) pressupõem um reconhecimento de que há um conjunto de fatores que determinam o desempenho, e de que esses fatores interagem e influenciam uns aos outros. Entre eles: formação inicial, desenvolvimento profissional em serviço, condições de trabalho, saúde, auto-estima,

em suas estratégias de formação permanente ou em serviço não logrou uma mudança substantiva na mentalidade docente, não conseguiu opor-se a uma perspectiva fortemente tradicional e não conseguiu sucesso em suas tentativas de “modernizar” o professor. Essa avaliação conduziu a uma compreensão de reconversão docente que põe sobre as instituições de formação a responsabilidade por essa iniciativa. O item 25, do ponto V. *Los docentes y el derecho de los estudiantes a aprender*, das *Recomendações do PRELAC* (2007b, p. 5), assinala que é necessário *reforzar los procesos de formación de quienes forman a los docentes y de los equipos que dirigen las escuelas para que se generen cambios pedagógicos e institucionales en los centros educativos*.

Interessa ressaltar que o professor tradicional ou o “experto rutinario” deve tornar-se “experto adaptativo”, ou seja, os docentes reconvertidos deverão incorporar a capacidade de adaptar-se em tempo integral, ou ao longo da vida (UIS, 2006, p. 54). Contudo, não seria demais perguntar se essa estratégia não tem em vista, de algum modo, combater a “dirección precarizadora de las políticas laborales en el campo educativo”, questão pertinente colocada por Pablo Imen (s.d., p. 2).

Desse modo, a “declamada obsolescencia de los saberes docentes” exigiriam não apenas sua reconversão profissional por meio de novas estratégias de formação, como também se refere às estratégias de regulação do trabalho docente – que conduzem à sua precarização – que ao contrário de produzir a democratização do acesso ao conhecimento *son funcionales a la reconversión de la educación como mercancía subordinada a los requerimientos de la competitividad*. (IMEN, s.d., p. 11).

Pode-se perceber que a “transformación educativa” reduz-se a políticas que produzem a precarização do trabalho do professor (OLIVEIRA, 2004), agravada pela reconversão laboral, num mecanismo em que o professor é responsabilizado individualmente por suas condições de acesso e permanência no mundo do trabalho.

No caso das redes aqui estudadas ficou clara a idéia de que foram criadas para difundir esse tipo de ideário. Evidencia-se um dado da realidade social contemporânea pouco explorado nas pesquisas educacionais, ou seja, de que os indivíduos, dotados de recursos e capacidades propositivas, organizam suas ações e criam espaços políticos, por vezes virtuais, para atuar em defesa de seus interesses. Mesmo nascendo em uma esfera informal dos relacionamentos pessoais ou institucionais, os efeitos das redes



podem ser percebidos em várias conexões/interações com o Estado. Essas conexões ajudam a compreender porque encontramos, em nível local, reprodução fiel de justificativas, argumentos e discursos presentes em documentos de organismos internacionais. Compreender a articulação local-global e as determinações fundamentais que estão fora dos muros da escola, mas influenciam profundamente as decisões tomadas em seu interior, as mudanças nas relações e no trabalho realizado no “chão da escola”, são desafios para os pesquisadores da área.

A atuação de redes em âmbito nacional, regional e internacional, visando reconverter “espaços” e “funções” dos professores de modo a provocarem uma ressignificação da educação, é um tema de investigação importante, de nosso ponto de vista. Mapear e acompanhar as ações das redes têm o propósito de contribuir para conhecer as estratégias de disseminação, cooptação e também de enfrentamento e resistência à produção de consensos na disputa pela hegemonia.

## Referências

- AGUERRÓNDO, Inês. *Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente*. 2002. p. 1-25. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio/01E4-InesAguerrondo.pdf>. Acesso em: 2.7.2006.
- ALVES, Israel Gutemberg. As novas tendências da formação de professores no contexto tecnológico. *Educ. Tecnol.*, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.46-53, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.dppg.cefetmg.br/revista/revistan7v2-artigo6.pdf>. Acesso em: 21.06.2006.
- BANCO MUNDIAL. *Education Sector Strategy Update (ESSU): Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness (final draft)*, 2006 .
- BRASIL; UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
- CAMPOS, Magaly Robalino. Protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. *Revista PRELAC*, n.1, junho de 2004. p. 9-23?
- CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

DELANNOY, Françoise e SEDLACEK, Guilherme. Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework. Banco Mundial. Human development department. Brazil country management unit. Latin america and the caribbean regional office. Report n. 20408-BR. May 2000.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mu dança com máscaras de inovação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em:  
<[http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302005000300011&lng=pt&nrm=iso](http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Ago 2006. doi: 10.1590/S0101-73302005000300011.

GINDIN, Julián José. *Sindicalismo docente e Estado - as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. Universidade do estado do Rio do Janeiro. Faculdade de Educação. (Dissertação). Rio de Janeiro, 2006.

GITAHY, Leda . *Redes e Flexibilidade: o conceito de "redes" e sua utilidade para estudar o processo de reestruturação produtiva na América Latina*", paper presented at "Seminario-Taller: Reconversión, Eslabonamientos Productivos the Productive Restructuring Process in Latin America, in Portuguese) y Competencias Laborales", Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Mtb, OIT/Brasil, Brasília, abril/1996.

IMEN, Pablo. En torno a la "Profesionalización Docente" y las instituciones educativas: apuntes para el debate. Disponible en: <http://fisyp.rcc.com.ar/Imen.ProfesDocente.htm>. Acesso em: 26.05.2007.

MEDEIROS, Régis Nunes. *A formação continuada no Brasil, Portugal e Espanha*. RIO DE JANEIRO: UFRJ, s.d.. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2003/trab4.doc>. Acesso em: 10.08.2006.

MERCOSUR. *Plano trienal para o setor educação*. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/actasoft/actamercosul/espanhol/prot\\_cooper.htm](http://www2.uol.com.br/actasoft/actamercosul/espanhol/prot_cooper.htm). Acesso em: 10.06.2006.

OEI. XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Plan de Cooperación. *Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente*. Bolívia, setembro de 2003. Disponível em: [www.oei.es](http://www.oei.es). Acesso em: 20.05.2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1127, Set/Dez. 2004.

OREALC/UNESCO. Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe. Kipus, Red Docente de América Latina y el Caribe. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Tensiones en la formación docente*. Santiago; Colômbia, 2005.

PRELAC. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. 2002.

Disponível em:

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac\\_proyecto\\_regional\\_educacion\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf) Acesso em: 1 de abril de 2007. 25 p.

PRELAC. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*.

Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, Argentina, 29 y 30 de marzo de 2007a.

PRELAC. *Recomendações*. 2007b. Disponível em:

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/recomendaciones\\_buenos\\_aires\\_prelac\\_2\\_espanol.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/recomendaciones_buenos_aires_prelac_2_espanol.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2007.

RODRIGUES, José Luiz Pieroni ; ACHAR, Inês. *Reconversão profissional: conceitos e propostas*. *Em aberto*, Brasília: v. 15, n. 65, p.119-133, jan./mar., 1995.

SENAC. *A nova concepção de formação profissional do Senac*. 1995. Elaborado pelas equipes técnicas do Departamento Nacional. Extraído do documento Bases para Revisão das Ações de Formação Profissional. Rio de Janeiro, Senac/DN, 1993.

UIS. *Perfil Regional*. Oferta y demanda docente en América Latina y el Caribe

[www.uis.unesco.org/publications/teachers2006](http://www.uis.unesco.org/publications/teachers2006).

UNESCO. *Education*. Teacher Education. s.d. Disponível em:

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php->

[URL\\_ID=32260&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=32260&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Acesso em: 27 de maio de 2007.

UNESCO. *Quiénes somos?* Disponível em:

<http://www.unesco.cl/esp/sprensa/eventos/111.act?menu=/esp/sprensa/>. Acesso em: 15.08.2006.

UNESCO. *Redes y foros regionales*. s.d. Disponível em:

<http://www.unesco.cl/esp/redes/>. Acesso em: 29 de maio de 2007.

UNESCO. *Carta de Santiago de Chile*. 2003. Disponível em:

<http://www.unesco.cl/kipus/3.act>. Acesso em: 13.08. 2006.

UNESCO. *Quiénes somos*. Kipus, Red docente de América Latina y el Caribe.

Disponível em: <http://www.unesco.cl/kipus/2.act>. Acesso em: 13 de agosto de 2006.

UNESCO. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina e Caribe. *Proyecto regional de educación para América Latina e Caribe*. Cuba, noviembre de 2002. Disponible em:  
[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac\\_proyecto\\_regional\\_educacion\\_es\\_p.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_es_p.pdf). Acesso em: 20.05.2005.