

# CONTEXTO EDUCACIONAL EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tânia Dantas Gama  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – ULHT  
[mstaniadantas@gmail.com](mailto:mstaniadantas@gmail.com)  
Fabiana Juvêncio Aguiar Donato  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – ULHT  
Joseany Rodrigues Carneiro  
Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita - Paraíba

## INTRODUÇÃO

A relevância do tema justifica-se pela necessidade de estudos que investiguem a educação, enquanto fenômeno social. No cenário da globalização as mudanças no contexto social e econômico do mundo passam a ser vista como, “peça” fundamental para aumentar a inserção dos países em desenvolvimento na atual conjuntura produtiva. Assim, a educação tem enfrentado crises sucessivas diante da transferência da esfera política para a esfera de mercado.

Atualmente, vários são os espaços nos quais a ação educativa acontece. Por isso, apesar da escola continuar sendo o eixo central para o trabalho pedagógico e a aprendizagem do saber sistematizado, surge novas possibilidades profissionais para aqueles que se dedicam à educação noutros espaços educacionais, como nas organizações e instituições como igrejas, presídios, sindicatos, hospitais nos quais se promovam outras formas de educação, sem desconsiderar as funções sociais que cabem a cada uma dessas instituições no conjunto da sociedade. Portanto, exercer a função de educador no contexto atual não se restringe mais ao espaço da escola ou da sala de aula, mas “engloba serviços profissionais encarregados de facilitar e apoiar, por diferentes meios, a aquisição de um conhecimento educacional” (MONEREO; POZO; 2007 p. 14), através de várias atividades orientadas para a promoção dos processos de ensino aprendizagem.

Diante deste contexto, a formação do professor é uma questão ética, de responsabilidade social e educacional, devendo adotar uma metodologia que promova o desenvolvimento deste profissional, tendo em vista a criação de espaços de participação para obter mudanças individuais e institucionais, bem como, permitir a reflexão sobre a educação e a realidade social, por meio das diferentes experiências.

As melhorias na formação e no desenvolvimento profissional do educador devem estar relacionadas às políticas educativas, às tendências e às propostas de inovação, em estabelecer caminhos para a conquista de melhorias pedagógicas, para que novas formas de atuação sejam incorporadas à prática, havendo assim, um melhor engajamento do grupo profissional, no intuito de estimular a liberdade e a emancipação dos sujeitos.

A educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos.

Embora, a educação tenha vindo, na atual conjuntura do capitalismo flexível e transnacional, a confrontar-se com sérios desafios que resultam de novas ideologias ou de novas concepções do papel do Estado, ela não pode alhear-se da sua contribuição, dentro da proposta de democracia comunicativa, para a criação de espaços públicos mais democráticos, para a dialogação pública, para a potenciação da voz, para a aprendizagem das diversas formas por meio das quais os direitos humanos podem ser negados, omitidos ou promovidos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mundo tem sofrido profundas mudanças em todas as esferas, sobretudo a partir dos anos 1970 do século XX. Essas transformações ocorrem em diferentes setores da vida, quer seja o político, o econômico ou o social. Pode-se dizer, sem que isso seja uma figura de retórica, que a face do mundo é outra; existe hoje uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado. A crise do capitalismo internacional representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar na cena política, outros fatores, que têm contribuído para uma nova fase. Neste contexto, a educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta terra. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças.

Evidenciam-se no cenário mundial, a partir da década de 70, do século passado, mudanças profundas nas mais diversas esferas da sociedade, com a adoção das políticas neoliberais. Nos países da América Latina, em especial, no Brasil, têm passado por processos de reforma, com base na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado que acarretaram mudanças nas estruturas econômicas e sociais. A abertura comercial e desregulamentação das economias nacionais, as políticas de ajuste estrutural e de restrição do gasto social, os processos de privatização e descentralização administrativa dos serviços, a crescente ingerência dos organismos internacionais de crédito no perfil e financiamento das políticas estatais, fizeram parte do rol de “medidas corretivas”, gerando sociedades fragilizadas, processos de pauperização, fragmentação, exclusão social e crises institucionais e políticas. Tais mudanças atingiram os diferentes setores da vida político, econômico, social e porque não dizer cultural, repercutindo em fatores determinantes como a globalização, a reestruturação produtiva e as idéias neoliberais. Essas modificações por sua vez provocaram a redefinição do papel do Estado que de provedor passou a ser indutor de políticas principalmente para a área social.

O fenômeno da globalização/mundialização significa uma nova fase da internacionalização do capital, representando um processo econômico que pretende aplicar os princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta. Alguns autores fazem a diferença entre os dois termos, globalização e mundialização. Chesnais (1997) diz que a globalização tem o caráter de um processo puramente econômico, enquanto a mundialização se refere a fenômenos da sociedade, indo além das motivações econômicas. Gélinas (2000) também faz diferença entre os termos, atribuindo à globalização a concentração e o controle da informação nas mãos das empresas transnacionais, o que significa um totalitarismo e uma concentração de poder, enquanto que a mundialização seria a socialização de recursos para toda a humanidade. Comelieu (1997) e Harnecker (2001) tratam os dois termos de forma idêntica, isto é, significando a mesma coisa, ou seja, a expansão dos mercados financeiros e o crescimento das transações financeiras de caráter especulativo, que possibilitam a centralização e a concentração do capital.

Nesse cenário, de globalização, a educação, enquanto fenômeno social, não ficou de fora das mudanças do contexto social e econômico do mundo e passou a ser vista como, “peça” fundamental para aumentar a inserção dos países em desenvolvimento na atual conjuntura produtiva. Assim, a educação tem enfrentado crises sucessivas já que houve uma transferência da esfera política para a esfera de mercado.

O sentido de reforma traz, no senso comum, a idéia de progresso, de mudança, de avanço. Para Popkewitz (1997) a reforma é mais bem entendida como parte do processo de regulação social, como elemento ativo de poder presente nas capacidades individuais. Canguilhem (apud Jeammeaud, 1993) apresenta outra compreensão: a da regulação como

ajustamento, de acordo com algumas regras ou normas e com uma pluralidade de movimentos ou atos e seus efeitos ou produções, cuja diversidade torna estranhos uns aos outros. Claude Bernard tenta clarificar um pouco essa noção dizendo ser a regulação a capacidade que tem o organismo de controlar e manter, dentro de certos limites, suas próprias reações protegidas das perturbações exógenas.

Assim, o papel e a função da educação passaram a ser questionadas, ocasionando uma onda de reforma em todos os níveis educacionais com a finalidade de adequá-la às exigências do mercado de trabalho. No campo da formação de professores, novas diretrizes foram gestadas e orientadas pelos organismos internacionais que tiveram uma forte influência na elaboração das políticas públicas educacionais.

Em 1989, os organismos financeiros internacionais organizaram uma reunião para discutir a dívida externa dos países em desenvolvimento, buscando formas que garantissem o seu pagamento. Nessa reunião, foram elaboradas algumas medidas que passaram a orientar as políticas econômicas dos países endividados, um verdadeiro decálogo que ficou conhecido como o Consenso de Washington. O ajuste estrutural, na prática, representa os cortes de salários dos funcionários públicos, demissões, flexibilização do mercado, corte nas contribuições sociais, reforma do Estado, incluindo aí a reforma na educação. Chossudovsky (1989) divide o ajustamento estrutural em duas fases, a primeira chamada estabilização econômica em curto prazo, que implica a desvalorização da moeda do país, a dolarização dos preços, o controle do efetivo monetário e a desindexação dos salários. A segunda etapa ele chama de reformas estruturais, que vão desde a liberalização do comércio, passando pela privatização das empresas do Estado, a reforma fiscal, a privatização das terras, entre outras medidas. Alguns dos resultados desse ajuste estrutural apresentam-se no setor social, principalmente na saúde e na educação, tendo em vista diminuição de recursos para as áreas. Eric Toussaint (2002) diz que o ajuste estrutural é um pouco como apertar a cintura colocando o cinto dois ou três pontos a menos. Nos países do Grupo dos 7 – G7 – o mesmo discurso aparece: é preciso equilibrar as finanças, depurar os gastos, cortar as gorduras, fazer uma espécie de terapia econômica, o que implica adoção das medidas citadas, cujos resultados são compressão social, diminuição de recursos para as áreas sociais, sendo as mais atingidas a educação e a saúde. As reformas educacionais serão feitas dentro desse enfoque de regulação social e ajuste estrutural, tendo em vista que a educação como política pública estaria, segundo a concepção neoliberal, “desviando” recursos, desequilibrando o orçamento, provocando déficits públicos, que geram inflação e desemprego, criando a crise.

As transformações que aconteceram na sociedade, essencialmente no processo de trabalho, a partir da inserção de novas tecnologias e do esgotamento do fordismo, tornaram imprescindível a formação de um novo tipo de trabalhador, em outras palavras, um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. No cenário do fordismo, a escola formou o trabalhador para um processo de trabalho cujo paradigma consistiu dicotomia entre a concepção do trabalho e a realização mecânica das tarefas. Isso ocasionou o não atendimento às demandas de uma nova fase do capital. Inúmeras foram as consequências desse modelo de escola: o fracasso escolar, o despreparo dos indivíduos ao concluírem os cursos profissionais, a dicotomia entre conteúdos e as novas demandas emergentes na sociedade, entre outras.

A globalização corresponde a uma nova fase da internacionalização do capital, representando um processo econômico que visa aplicar os princípios da economia liberal ao planeta no seu conjunto. Nessa perspectiva, a globalização e o neoliberalismo, ideologicamente, constituem-se em uma forma hegemônica para a saída da crise do capitalismo, uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem estar social. O neoliberalismo também é identificado como um conjunto de idéias que reinventa o liberalismo clássico, que sinaliza propostas caracterizadas pelo conservadorismo político.

Todas essas idéias convergem para uma proposta hegemônica para a saída da crise do capitalismo, em razão do esgotamento do modelo fordista/keynesiano (HARVEY, 1989).

Nesta lógica, é evidente o interesse em abrir mais mercados e a necessidade de desregular o Estado, acabar com barreiras administrativas ou políticas, facilitando, assim, a entrada de capitais internacionais, visando à eficácia econômica. Para Jameson (2002, p. 27): “As tentativas de definir a globalização são, o mais das vezes, só um pouco melhores do que as apropriações ideológicas – discussões não do próprio processo, mas de seus efeitos, positivos ou negativos [...]”.

A esse respeito, Cabral Neto e Castro (2000, p. 96) afirmam que:

A reforma do sistema educacional, nesse entendimento, é vista como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Encontramos, [...] inúmeras e várias das reformas em andamento que procuram ajustar os sistemas de ensino dos diversos países aos novos paradigmas que têm como objetivo o aumento da produtividade como forma de aumentar a competitividade do mundo globalizado.

Na América Latina, na década de 1990, as reformas implementadas propuseram um novo modelo de organização e gestão da educação pública. Entre os princípios que fundamentaram tais reformas destacam-se os seguintes: a focalização, a descentralização, a privatização e a desregulamentação. A focalização diz respeito à substituição do “acesso universal aos direitos sociais e públicos por acesso seletivo que permite discriminar o receptor e o provedor de benefícios, reduzindo as políticas sociais a programas de socorro à pobreza absoluta” (CABRAL NETO E CASTRO, 2000, p. 97).

No âmbito das reformas ocorridas nas últimas décadas, muitas expectativas estão direcionadas à educação, no sentido de que esta defina indicadores de desenvolvimento social, cultural e econômico para o modelo de sociedade em evidência. Uma das prioridades das reformas foi a universalização do Ensino Fundamental e, neste caso, a Formação de Professores segue como condição necessária para atender à nova ordem mundial. Em outras palavras, se as reformas educacionais visam a regulamentação social e o ajuste estrutural, os organismos multilaterais definiram que a educação é o motor do crescimento econômico. Logo, tais organismos indicam os elementos básicos para a formação de professores que atendam a essa nova realidade.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o já referido estudo destaca, entre outros pontos, os seguintes: manutenção da formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio; recuperação da “formação em serviço” e do “aproveitamento de estudos” como fundamentos da formação do profissional da educação; deixa claro a exigência da formação de nível superior como requisito mínimo para o exercício do magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à fundamentação para a formação, destaca a associação teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; estabelece prazos para os treinamentos em serviço e propõe a criação de Institutos Superiores de Educação.

Para Fantini (2007), a massificação da escolaridade é um dado recente, tanto no Brasil como em outros países. Até a Segunda Guerra, só uma minoria de alunos frequentavam a escola, e essa minoria era oriunda de lares de padrão econômico e cultural elevados. Neste cenário, ensinar era considerado tarefa fácil. As dificuldades de aprendizagem eram resolvidas por um bom professor particular. Evidencia-se, neste caso, uma solução simplista para uma situação complexa.

Outro dado da massificação do ensino que Fantini (2007) destaca é o aumento do valor econômico das atividades do sistema escolar. Neste caso, deduz-se que o ensino tornou-se um grande negócio, principalmente nos cursinhos, nos cursos superiores, bem como na aquisição de livros, computadores, enfim, em todo o aparato tecnológico.

Historicamente, no Brasil, as reformas são implantadas de forma vertical. Isso aconteceu, por exemplo, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 e acontece, ainda, nos dias atuais.

Segundo Fariñas (1994), o primeiro passo para o processo de mudança é focalizar o objeto de transformação, isto é, ter consciência do problema e procurar a sua solução de forma efetiva. Procurar uma solução de forma efetiva é tarefa bastante complexa. No entanto, é possível que as pesquisas sejam direcionadas para a busca de alternativas compatíveis com a realidade vivida. Cada professor deve buscar alternativas para entender e trabalhar as diversidades culturais, históricas, sócio-econômicas e políticas existentes nas realidades de salas de aulas. Nessa perspectiva, é necessário buscar referenciais teóricos que viabilizem uma prática condizente com o momento atual.

Neste sentido, é urgente que haja uma crescente conscientização em todas as dimensões da sociedade, não só na educação, de que a sociedade brasileira deve buscar uma nova forma de globalização que diminua a miséria, a exclusão, o analfabetismo, entre outros aspectos.

Carnoy (1999) afirma que as reformas têm o caráter de estimular a competitividade, de colocar os aspectos financeiros como determinantes das escolhas de concepções de conhecimento, diversos autores (Petrella, 1999; Weissheimer, 2002; Hirt, 2001) chamam a atenção para o processo de mercantilização da educação, destacando que é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores. Para esses e outros autores a educação estaria contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade.

A Comissão Européia, no mesmo espírito de mercantilização da educação, chega a propor o fim da escola; por meio de um grupo de reflexão, constituído para pensar o futuro da educação, apresenta, dentre outras recomendações:

“...numerosos são aqueles, hoje, que pensam que o tempo da educação fora da escola chegou e que a liberação do processo educativo possibilitará um controle por parte daqueles que possam oferecer a educação de maneira mais inovadora do que a estrutura tradicional existente. (Hirt, 2000, p.62)”

As reformas educacionais, cada vez mais, ganham um caráter internacional e isso pode ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também esse setor. Desse modo a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação. A “universitarização” seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representaria um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função. A “universitarização” representa um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros (Bourdoncle, 1994).

A “universitarização” parece vir também na direção de uma profissionalização do *métier* de professor. A abordagem funcionalista da profissão afirma que as profissões formam

comunidades unidas em torno dos mesmos valores e da mesma ética de serviço, além de terem um status profissional baseado em um saber científico e não somente prático (Dubar, 1996). Esse saber, que se pode dizer especializado, caracteriza os conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, deve em geral ser transmitido pelas universidades e resultar em um diploma.

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico. Desta forma, “é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (Ramos, 2001). As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação.

Neste contexto, Gusmão (1999, p.64) afirma que o que fica claro é que a escola não foi feita para permitir a todos - indistintamente - o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, foi criada como mecanismo social, sempre coube a ela a tarefa de “reforçar estigmas,” partindo de um ponto de vista que “despreza qualquer manifestação que não conste no roteiro elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média.”

De alguma forma, pode-se pensar nas reformas educativas a partir da aprendizagem do aluno. A escola, como sendo um lugar de transformação, o que era defendido por Freire (2003, p.30):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nos dias atuais, discussões sobre propostas pedagógicas, qualidade de ensino, políticas salariais, dentre outras, têm permeado os âmbitos da Educação, atingindo direta ou indiretamente toda a população, haja vista que a educação se constitui como um bem primordial da sociedade, considerada por muitos como um elemento essencial para o progresso de um povo. A responsabilidade pelo saber e a «transmissão do conhecimento» têm se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente. No entanto, a maneira como vem se configurando o exercício da profissão docente no Brasil, tem levado, muitas vezes, a questionamentos sobre a própria profissionalização desta atividade.

Nessa perspectiva, tendo em vista a atual situação do sistema educacional brasileiro, inserida num contexto sócio-histórico-político mais amplo, questiona-se como será que os docentes se percebem como profissionais? Estes novos objetivos que exigem do educador novas posturas e atuações faz com que esses profissionais convivam com a «Era das Incertezas» segundo Edgar Morin. Hoje a profissão docente exerce funções diversas: motivação luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade; e isto requer uma nova formação profissional para o educador, de caráter permanente.

Neste contexto, Teodoro (2003, p. 144) considera:

Muito previsivelmente, refletir sobre as responsabilidades e competências que a profissão docente será chamada a desempenhar nos próximos anos exigirá que se interrogue se o próprio modelo escolar, desenvolvido no contexto da construção do cidadão nacional e da afirmação do Estado-nação, se encontra esgotado e se é possível começar a delinear contornos de outro modelo de escola que responda a outra organização social que, num contexto de simultânea globalização e localização, possivelmente está a fazer emergir.

Não obstante, o mundo globalizado exige profissionais capacitados e multifuncionais que possuam fluência verbal, comuniquem-se bem, tenham poder de persuasão, defendam ideias e direitos. Desta forma, a escola deve ultrapassar os aspectos teóricos e penetrar no âmbito da prática cotidiana, ampliando os conhecimentos e abrindo um novo universo de significados aos educandos.

Apesar disso, Barroso (2001, citado por Teodoro, 2003, p. 144) advoga:

O que se acentuará, muito provavelmente, será o paradoxo que atravessa todos os debates atuais sobre a escola: nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança.

Um mundo com esses contornos e mudanças sociais profundas, conduz a sociedade para o desejo de uma escola diferente, facilitadora, interlocutora do educando e do meio social, uma escola que promova a integração e a inserção do educando num ambiente produtivo, de ação e prevenção social, evitando a marginalidade e o crescimento da massa de excluídos.

Melià (1979) ao estudar a comunidade indígena afirma que percebe-se uma individualização, na educação indígena, ou seja, um olhar diferenciado para o indivíduo, e, que esta aponta falhas em nosso sistema educacional. Segundo o autor muitas vezes, ensinamos ou aprendemos coisas desnecessárias, cada vez mais globalizantes e homogeneizadas, fazendo com que a individualidade se perca.

A par disso, Teodoro (2003, p. 151) contextualiza:

Previsivelmente, o que se acentuará na próxima década será a contradição entre a forma escolar e o exercício da atividade docente próprias da modernidade – uniformização linguística, construção da nação, difusão da cultura e dos valores do grupo dominante, ensinar a muitos como se fosse a um só – e as novas exigências de uma sociedade e de uma escola assentes na diversidade, na heterogeneidade e na inter-multiculturalidade, numa concepção ecológica do mundo, das relações dos humanos entre si e destes com a natureza.

Para Teodoro (2003), as reformas provocadas dessa forma, afetam os princípios morais. Os afetos e a capacidade de decisão podem desviar-se do percurso, inviabilizando a possibilidade de ser “um professor capaz de [...] compreender e de trabalhar com a diversidade, de participar na construção de verdadeiros projetos de cidadania democrática” (Teodoro, 2003, p. 153).

O mesmo autor assinala:

[...] um professor pesquisador em sala de aula, capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humana. (Teodoro, 2003, p. 153).

Para tanto, Arroyo (2001) afirma que reeducar a cultura escolar e docente para torná-la mais pública, mais inclusiva e menos excludente; no entanto, mudar coletivamente perpassa pela transformação individual. Alerta para os educadores repensarem a organização dos tempos e espaços escolares de modo que incorporem a pluralidade de processos formadores em que a infância e a adolescência estejam inseridas.

Enquanto isso, Freire (2005), escrevendo sobre os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos e progressistas, afirma que certos saberes são exigidos pela própria prática educativa, independentemente da opção política assumida pelos educadores e educadoras (quer sejam progressista ou conservadores).

Assim sendo, para lidar com os sujeitos e suas subjetividades, com atores que interagem o tempo todo, que constroem suas histórias e interferem na construção de outras tantas histórias, estamos, muitas vezes, nos defrontando com nossos espelhos, com nossas intenções, com nossas limitações, com percursos dos outros, e que muitas vezes compõe o nosso percurso. Isso nos aponta para um universo de subjetividades. No dizer de Rey (2002, p. 37) subjetividade como:

Sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem papel essencial nas diferentes ações do sujeito. [...] A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que por sua vez, leva a reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual.

No entanto, Benavides (2003) situa que não obstante todas as vicissitudes políticas, econômicas, sociais e culturais, a educação, enquanto pertencente à segunda geração dos direitos, não pode ficar indiferente aos valores e à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo discutir sobre formação de professores e as reformas no contexto da globalização e refletir sobre a reconstrução de saberes para o desenvolvimento profissional do educador diante de novo cenário. Para tanto, precisa-se que o educador reflita sua prática diante deste novo contexto, liberte-se de algumas marcas, olhares, para serem construídos sob outras bases, outros valores que demarquem um afastamento dos velhos hábitos, para a inauguração de outros caminhos internos de subjetividades que se desdobram em práticas.

Neste sentido, “ensinar” demanda, dentre outros aspectos, a consciência do inacabado, o respeito à autonomia do educando e a curiosidade. Assim, a curiosidade é



imprescindível para se construir o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. E quando a curiosidade do educando e do educador encontra obstáculos para se expressar com liberdade, não acontece autenticamente um desenvolvimento de aprendizagem, mas apenas a memorização mecanicista. Para tanto, faz-se necessário a busca da autonomia enquanto atitude de humanização, isto é, a redescoberta de nossa humanidade que é negada constantemente pelo poder opressor.

Assim, é dentro do complexo universo escolar que a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores e educadoras.

## REFERÊNCIAS

Arroyo, M. *A universidade e a formação do homem*. In: Universidade Formação Cidadania. Santos, G. A. (org). São Paulo: Cortez. 2001.

Barroso, J. *A escola como espaço público local*. In: Teodoro, A. (Org). Educar,

Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 201-2. 2001.

Benavides, M. V. *Educação em direitos humanos: de que se trata?* In: Raquel L. Barbosa (org.), Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. S. Paulo: UNESP. p. 309-318. 2003.

Cabral N., Antonio; Castro, A. M. D. A. *A formação de professor no contexto das reformas*. In: YAMAMOTO, Osvaldo; CABRAL NETO, Antonio(Org.). O psicólogo e a escola. EDUFRN: NATAL. 2000.

Carbonneau, M. *Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines*. Revue de Sciences de L'Éducation, v. 1, n. 19, p.33-57. 1993.

Carnoy, M. *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation. 1999.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA. 1995.

Charlot, B.(2005). *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed. 2005.

Fantini, E. T. *Considerações sociológicas sobre profissionalização docente*. Educação, Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

Fariñas, L., G. *Maestro: Una estratégia de enseñanza*. Havana: Promet. Editorial Academia. 1994.

Freire, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez. 2003.

Gusmão, N. M. M. *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. São Paulo: Cadernos de Pesquisas, nº 107, p. 41-78, julho. 1999.

Melià, B. *Educação Indígena e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.  
Menezes, M. de F. L. de. (2007). *Representações de Cidadania dos professores de literatura: uma possibilidade de reflexão*. Dissertação apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 1979.

Menezes, M. de F. L. de. *Representações de Cidadania dos professores de literatura: uma possibilidade de reflexão*. Dissertação apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2007.

Teodoro, A. *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. (Coleção Prospectiva; v.9). 2003.