



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROBSON DOS SANTOS BASTOS

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL DA UNESCO E SEUS NEXOS
COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ**

**BELÉM/PA
2019**

ROBSON DOS SANTOS BASTOS

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL DA UNESCO E SEUS NEXOS
COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dr. Olgaíses Cabral Maués.

BELÉM/PA

2019

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL DA UNESCO E SEUS NEXOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ

por

ROBSON DOS SANTOS BASTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Olgaíses Cabral Maués (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dr. Eliana da Silva Felipe (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dr. Arlete Maria Monte de Camargo (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dr. Olinda Evangelista (Membro Interno)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (Membro Interno)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Belém, 24 de junho de 2019.

“Ao conjunto de trabalhadoras e trabalhadores do estado brasileiro que por meio de sua força de trabalho garantiram a mim a possibilidade de cursar, de forma gratuita, a minha graduação e pós-graduação em uma universidade pública e gratuita”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roberto Amador Bastos e Eglantina dos Santos Bastos, sobretudo, por terem me dado a vida e me ensinado a vivê-la com dignidade, iluminando os caminhos obscuros com afeto e dedicação para que os trilhasse sem medo e com esperanças; por terem se doado por inteiro e, em certos momentos, até renunciado de seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus.

A minha companheira de vida e de luta, Zaira Valeska, pela demonstração de carinho e respeito e pelo eterno incentivo e apoio durante toda minha trajetória acadêmica e profissional; uma pessoa com a qual tenho o prazer de compartilhar não apenas sentimentos afetuosos, mas também o desafio da construção de um projeto histórico de sociedade.

Aos meus filhos Iara, Davi e Dandara, pelo amor incondicional que sentem por mim e pela compreensão sobre não poder ter dado a atenção que eles mereciam no período de desenvolvimento deste estudo em função da necessidade de isolamento obrigatório.

Um especial agradecimento à Rosemary Melo e à Kedima Leite, por terem contribuído para o bem-estar dos meus filhos durante a minha ausência e, assim, proporcionarem a tranquilidade necessária para concluir a tese.

Aos meus irmãos William e Marcela, a minha tia Nazaré e aos demais integrantes da família, por sempre torcerem pelo meu sucesso nesta empreitada acadêmica.

A minha orientadora, Profa. Dr. Olgaíses Maués, pela confiança em mim depositada durante o curso, pelo apoio dado durante o processo de amadurecimento acadêmico, pela compreensão sobre meus limites teóricos e pessoais e, sobretudo, pela relação humanizada que sempre estabeleceu comigo.

Aos membros da banca, Profa. Dr. Eliana Felipe (UFPA), Profa. Dr. Arlete Camargo (UFPA), Profa. Dr. Olinda Evangelista (UFSC) e Prof. Dr. André Guimarães (UNIFAP), pelas contribuições feitas na qualificação e na defesa da tese.

Aos amigos Ney França, Natália Evangelista e Osvaldo Galdino pela parceria permanente e por sempre estarem presentes, colaborando para minha formação humana, política e profissional.

Aos militantes do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), camaradas que travam uma luta incessante contra o poder do capital na Educação Física brasileira.

Aos camaradas do Movimento Estudantil de Educação Física e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), movimentos sociais fundamentais em minha formação política.

Aos pesquisadores da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/UFPA), pelo exercício permanente de aprendizado sobre os princípios do materialismo histórico-dialético, teoria do conhecimento fundamental para o desenvolvimento deste estudo, sobre a Pedagogia histórico-crítica e a Cultura Corporal.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA), pelos inúmeros momentos de estudo e pesquisa pelos quais foram essenciais para o meu amadurecimento enquanto pesquisador.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), em especial aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) que contribuíram para minha qualificação profissional.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) pela concessão da licença remunerada para que eu pudesse desenvolver meus estudos com a tranquilidade necessária.

Aos colegas que tive o prazer de conviver durante as disciplinas no Doutorado, em especial: Michele Borges, Conceição Cabral, Conceição Santos, Andreia Matos, Silvia Letícia, Iza Cristina e Antônia Vanessa, pelo prazer de ter trocado experiências e aprendizados durante as aulas e os cafés da tarde.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, com críticas, sugestões, orientações e apoio à conclusão desta tarefa.

RESUMO

BASTOS, Robson dos Santos. A Educação para a Cidadania Global da Unesco e seus nexos com a Formação de Professores de Educação Física no Pará. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

Este estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Formação de Professores: Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas. Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar os possíveis nexos entre a Educação para a Cidadania Global, formatada pela Unesco, e a proposta de formação que está constituída nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará. É um estudo documental, inspirado na tradição marxiana como método de análise e como teoria do conhecimento. Como categorias empíricas, utilizamos Cidadania e Educação para a Cidadania Global, como campo empírico Formação de Professores e Educação Física. Dessa maneira, nesta pesquisa, examinamos a constituição do conceito de cidadania global, desde sua concepção no liberalismo clássico, passando pela sua resignificação no Estado de Bem-estar Social, até sua constituição pelo neoliberalismo, quando se desenvolve, baseado na lógica da globalização da economia capitalista. No estudo também revelamos os pressupostos adotados pela Unesco que subsidiam a Educação para a Cidadania Global, bem como suas estratégias para auxiliar formuladores de políticas, professores e instituições no desenvolvimento dessa proposta na educação e na formação de professores. Desta feita, identificamos os nexos instituídos entre as recomendações da Unesco para a formação de professores com base na ECG e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física e os Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA) e da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA). O resultado da pesquisa nos permitiu concluir que, dentre os documentos investigados, o PPC que orienta o ensino na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) é o que apresenta nexos significativos com as recomendações da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global; já o PPP do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA) se apresenta na 'contramão' de uma proposta neoliberal de educação com vista a um projeto mais amplo de formação humana e formação profissional.

Palavras-chave: Cidadania. Educação para Cidadania Global. Formação de Professores. Educação Física.

ABSTRACT

BASTOS, Robson dos Santos. Education for Global Citizenship of Unesco and its nexus with the Training of physical education teachers in Pará. Doctorate in education-Federal University of Pará, Belém, 2019.

This study is part of the graduate program in education of the Federal University of Pará (UFPA), in the line of teacher training: Teaching Work, Educational theories and practices. In this research, we had as general objective to analyze the possible nexus between education for Global citizenship, formatted by Unesco, and the proposed training is established in Teaching political projects of physical education courses public universities in the State of Pará. It is a documentary study, inspired by the Marxian tradition as a method of analysis and theory of knowledge. As categories of analysis, we use the citizenship and education for Global citizenship, teacher training and physical education. Thus, in this study, we examine the concept of global citizenship, since your design in the classical liberalism, passing by your state of ressignification Social Welfare, up your Constitution by neoliberalism, when develops, based on the logic of globalization of the capitalist economy The study also revealed the assumptions adopted by Unesco that subsidize education for Global citizenship, as well as their strategies to assist policymakers, teachers and institutions in the development of this proposal on education and training of teachers In addition, we identify the relationships established between the Unesco recommendations for teacher training based on ECG and national curriculum guidelines for the training of the Graduate in physical education, in order to identify the possible nexus of common aspects the ECG with the Pedagogic political projects of the course of physical education from the the University of the State of Pará (CEDF/ UEPA) and the Faculty of physical education from the Federal University of Pará (FEF/UFPA). The result of the research allowed us to conclude that, among the documents investigated, the PPC that guides the teaching at the Faculty of Physical Education of the Federal University of Pará (UFPA) is the one that presents significant links with UNESCO recommendations for the development of Education for Global Citizenship; On the other hand, the PPP of the Physical Education Course of the State University of Pará (UEPA) is in the opposite direction of a neoliberal proposal of education for a broader project of human formation and vocational training.

Keywords: Citizenship, Education for Global Citizenship. Training of teachers. Physical Education

RESUMEN

BASTOS, Robson dos Santos. Educación para la Ciudadanía Global de la Unesco y sus vínculos con la formación de docentes de educación física en Pará. Doctorado en educación - Universidad Federal de Pará, Belém, 2019.

Este estudio forma parte del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pará (UFPA), en la Línea de Formación Docente denominada "Trabajo Docente, Teorías y Prácticas Educativas". En esta investigación tuvimos como objetivo general analizar los posibles vínculos entre la educación para la Ciudadanía Global, elaborada por la UNESCO, y la propuesta de formación que se constituye en los proyectos político-pedagógicos de los cursos de educación física de las universidades públicas del estado de Pará. Se trata de un estudio documental, inspirado en la tradición marxista como método de análisis y como teoría del conocimiento. Las categorías empíricas utilizadas son Ciudadanía y Educación para la Ciudadanía Global, comprendidas en un campo empírico de formación docente y educación física. Así, en esta investigación, examinamos la constitución del concepto de Ciudadanía Global, desde su concepción en el liberalismo clásico, su redefinición en el Estado del Bienestar y su constitución por neoliberalismo, cuando se desarrolla basado en la lógica de la Globalización de la economía capitalista. En el estudio también revelamos los supuestos adoptados por la UNESCO que apoyan la Educación para la Ciudadanía Global, así como sus estrategias para ayudar a los responsables políticos, docentes e instituciones en el desarrollo de esta propuesta en educación y formación docente. Esta vez, identificamos los vínculos establecidos entre las recomendaciones de la UNESCO para la formación del profesorado basado en el ECG y las directrices del plan de estudios nacional para la formación del profesorado de educación básica, las directrices del plan de estudios nacional para la formación de posgrado en educación física y los proyectos del Programa Político-Pedagógico del Curso de Educación Física de la Universidad Estatal de Pará (CEDF / UEPA) y la Facultad de Educación Física de la Universidad Federal de Pará (FEF / UFPA). El resultado de la investigación nos permitió concluir que, entre los documentos investigados, el PPC que guía la enseñanza en la Facultad de Educación Física de la Universidad Federal de Pará (UFPA) es el que presenta vínculos significativos con las recomendaciones de la UNESCO para el desarrollo de la Educación para Ciudadanía Global. Por otro lado, el PPP del Curso de Educación Física de la Universidad Estatal de Pará (UEPA) está en la dirección opuesta de una propuesta neoliberal de educación para un proyecto más amplio de formación humana y formación profesional.

Palabras clave: Ciudadanía. Educación para la Ciudadanía Global. Formación de profesores. Educación Física.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Primeiros programas criados pela Unesco no caminho de uma educação global (1950-1956).....	94
Quadro 2	Enfoques abrangentes definidos pela <i>Declaração de Jomtien</i> (UNESCO, 1990).....	104
Quadro 3	Novas metas definidas pelo Fórum de Dakar – 2000.....	109
Quadro 4	Similaridades entre as estratégias de Dakar e as medidas da GEFI – 2000/2012.....	112
Quadro 5	Metas e estratégias de Incheon – 2015.....	116
Quadro 6	Medidas essenciais propostas pela GEFI – 2012.....	121
Quadro 7	Princípios e metas educacionais definidos pela GEFI – 2012.....	122
Quadro 8	Conhecimentos comuns à ECG desenvolvidos nos países da Ásia e no Pacífico – (UNESCO, 2015a).....	136
Quadro 9	As propostas de ensino e aprendizagem e as conexões com o lema aprender a aprender e a sociedade do conhecimento.....	151
Quadro 10	Dimensões conceituais chave da ECG - 2016.....	156
Quadro 11	Métodos de implementação da ECG – 2016.....	159
Quadro 12	Tópicos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Superior – 2016.....	162
Quadro 13	Palavras-chave comuns à Educação para a Cidadania Global.....	164
Quadro 14	Principais características dos objetos de estudo propostos no PPC da FEF/UFPA (2006).....	239
Quadro 15	Aspectos da ECG, presentes nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades do Pará.....	252

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDF	Curso de Educação Física
CEPAL	Comissão de Educação para a América Latina e Caribe
COESP	Comissão de Especialistas
COESP-EF	Comissão de Especialistas da Educação Física
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONSUN	Conselho Universitário
CREFAL	Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDHC	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECG	Educação para a Cidadania Global
ED	Educação e Desenvolvimento
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EPT	Conferência Mundial de Educação Para Todos
EPU	Educação Primária Universal
ESEF-PA	Escola Superior de Educação Física do Pará
EUA	Estados Unidos da América
FEF	Faculdade de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNFfi	Faculdade Nacional de Filosofia
GEFI	<i>Global Education First Initiative</i>
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IEA	<i>Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>

IESP	Instituições de Ensino Superior Públicas
IIIC	<i>International Institute of Intellectual Cooperation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
ORCYT	<i>Oficina Regional de Ciência e Tecnologia de la Unesco para América Latina y el Caribe</i>
OREALCI	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL.....	33
1.1 A CIDADANIA À LUZ DAS REVOLUÇÕES BURGUESAS DOS SÉCULOS XVII E XVIII NA EUROPA.....	35
1.2 O DECLÍNIO DO LIBERALISMO ECONÔMICO E A ASCENSÃO DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL: a constituição de um novo conceito de cidadania.....	53
1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA GLOBAL.....	66
1.4 O NEOLIBERALISMO E A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL.....	74
CAPÍTULO 2: A UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: princípios, diretrizes e caracterizações.....	88
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA UNESCO E O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA GLOBAL.....	88
2.2 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO GLOBAL PRESENTES NAS DECLARAÇÕES MUNDIAIS SOBRE EDUCAÇÃO (JOMTIEN, DAKAR E INCHEON)	101
2.3 A PROPOSTA DA UNESCO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL (ECG)	119
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	138
3.1 AS CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL, O LEMA APRENDER A APRENDER E O DISCURSO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....	138
3.2 OS ASPECTOS COMUNS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	155
3.3 NEXOS ENTRE A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	166
CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ.....	190
4.1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS PRIMEIRAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO.....	190

4.2	OS NEXOS ENTRE A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	212
4.3	A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS DO ESTADO DO PARÁ.....	234
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
	REFERÊNCIAS.....	263

INTRODUÇÃO

No final do século XX a formação de professores no Brasil se tornou um tema de suma relevância para as pesquisas em educação. Na década de 1990, dadas as mudanças ocasionadas nas políticas educacionais, com marco na promulgação da Lei nº 9394/06, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos afirmar que o âmbito da formação de professores teve especial atenção devido às recomendações oriundas da Conferência Mundial de Educação (1990) realizada por organismos internacionais como a Unesco.

É nesse período que ocorre a primeira aproximação deste pesquisador com a temática, pois, ainda, durante a Graduação esteve envolvido com as lutas travadas pelo movimento estudantil que marcaram a formação profissional em Educação Física. Depois disso, destacamos o processo de aproximação teórica com o objeto em questão na pesquisa, desenvolvida em nível de Mestrado, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, intitulada: *A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico* (BASTOS, 2013). Essa pesquisa, em especial demarcou, definitivamente, o envolvimento teórico do autor com a questão da “formação de professores”, tendo como foco particular a “formação do professor de Educação Física no estado do Pará”.

Dentre outros aspectos, a pesquisa no Mestrado revelou que há uma predominância da lógica neoliberal no desenvolvimento da política de Formação de Professores proposta no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Como características centrais a essa relação, identificamos que essa política de formação docente, instituída em 2009, tem ‘sofrido’ influências macroeconômicas que colocam a educação como campo importante para desenvolvimento econômico do país. Além disso, identificamos que, de forma geral, no Pará, o programa se materializa com uma forte relação com as estratégias pedagógicas, baseadas no lema aprender a aprender, nas pedagogias das competências e na instrumentalização pragmática do trabalho docente (BASTOS, 2013).

A referida pesquisa revelou ainda que a Educação Física, por ser considerada um componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 1996), está sujeita às influências da lógica macroeconômica, sobretudo das orientações dos organismos internacionais, tanto no trabalho do professor, quanto na sua formação.

Foi justamente o estudo da totalidade no processo, desenvolvido na pesquisa de Mestrado, que a empiria apontou a este pesquisador o movimento realizado pelos organismos internacionais com o intuito de interferir, via recomendações, no processo de formulação das políticas de formação de professores dos países periféricos do capitalismo.

Esse processo de aproximação teórica da relação entre a formação de professores e os organismos internacionais se intensificou após o Mestrado e foi amadurecido por meio de estudos e pesquisas realizadas durante as atividades acadêmicas, promovidas pela Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL)¹ desde 2014, pelo ingresso no Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) na Linha de Formação de Professores: Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas e também por meio dos estudos e pesquisas, realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO)² desde 2015.

Em consequência desse amadurecimento teórico, acerca das recomendações dos organismos internacionais, foram realizadas algumas produções acadêmicas nesse campo, dentre as quais, destacamos os seguintes trabalhos publicados nos últimos quatro anos: *As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil* (BASTOS, 2015); *As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais* (MAUÉS; BASTOS, 2016); *Mundialização do capital e a internacionalização da educação superior: panoramas e interfaces* (BASTOS, 2016), *Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro* (MAUÉS; BASTOS, 2017) e *A internacionalização da educação via Ciências sem Fronteiras* (MAUÉS; BASTOS; SOUZA, 2018).

Esses estudos revelam que está havendo uma diminuição dos limites das fronteiras entre os países e um aumento do domínio de nações sobre nações, tanto

¹ Grupo de pesquisa sediado na Faculdade de Educação Física da UFPA/Campus Castanhal e que compõe a Rede LEPEL, cuja sede é na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Reúne pesquisadores que têm como objetivo estudar as problemáticas significativas da formação profissional, da produção do conhecimento, da prática pedagógica e das políticas públicas na área de Educação Física & Esporte e Lazer.

² Grupo de pesquisa sediado no Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). Reúne professores e estudantes do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA que pesquisam políticas públicas educacionais, trabalho docente e internacionalização da educação superior.

no campo da economia quanto no campo do conhecimento científico e da cultura em geral (BASTOS, 2016). Um movimento que nas últimas décadas tem se intensificado, haja vista o avanço das tecnologias da comunicação, utilizadas para esse fim, e a disseminação de modelos de educação por parte de organismos internacionais, a exemplo da Educação para Cidadania Global (ECG), uma proposta constituída pela Unesco em 2015 e que desde então tem feito parte de discursões em eventos pelo mundo, sobretudo, porque é uma proposta de educação que compõe os debates referentes a Internacionalização da Educação.

Em síntese, essa relação se estabelece porque o contexto da Internacionalização da Educação Superior está relacionado com a internacionalização do indivíduo e com a formação da Cidadania Global por conta que ambos fazem parte do processo de consolidação da globalização (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017a).

A Unesco por se tratar de uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pelo desenvolvimento da educação e cultura no mundo, tem desempenhado um importante papel na difusão de um modelo de educação pautado na lógica da globalização, a exemplo da Educação para Todos e da Educação para Cidadania Global, as quais são apresentadas como referências para as políticas educacionais dos países da América Latina, dentre essas políticas: a de formação de professores. No Brasil tem poucos estudos que revelam as relações entre as propostas da Unesco para a educação com a formação do professor de Educação Física; mas em se tratando da Educação para a Cidadania Global, notamos a carência de pesquisas mais elaboradas que apontem o nível de relação entre o que a Unesco tem formatado sobre a ECG e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física no Brasil.

Cabe destacar que o termo Cidadania Global é uma expressão com origem na palavra grega *kosmopolítes* (cosmopolita), que é composta pelos termos *kosmós* e *polítes*, que em português significam “mundo” e “cidadão”, respectivamente. Por sua vez, a palavra cosmopolita foi constituída pelos filósofos estoicos que abertamente se declararam como cidadãos do mundo, indivíduos que integravam um movimento

filosófico grego chamado estoicismo³, fundado por Zenão de Cítio em 301 a.C., na Grécia Antiga. De modo geral, o termo cosmopolita é utilizado, hoje, para identificar muitas cidades ao redor do mundo, onde vivem muitas pessoas de diferentes partes, que coexistem, de muitas culturas e que estão abertas a qualquer tipo de influência cultural, independentemente da sua origem. Como exemplo de cidades cosmopolitas, destacamos: São Paulo, no Brasil; Buenos Aires, na Argentina; Paris, na França; Nova York, nos EUA; Berlim, na Alemanha; Tóquio, no Japão, dentre outras.

Também é comum se usar o termo cosmopolita ou cidadão global para representar aquele indivíduo considerado cidadão do mundo, ou seja, alguém que tem o mundo como a sua pátria ou uma pessoa que viaja muito e se adapta facilmente a diferentes culturas e modos de vida. Em tese, por essa característica peculiar, o indivíduo considerado cidadão global é suscetível a sofrer influências de diferentes culturas que não seja a sua de origem e, por conta disso, torna-se uma pessoa sensível aos desafios comuns à sociedade moderna. O problema é que, em tempos de neoliberalismo, esses desafios, em grande parte, são gerenciados pelos interesses da classe hegemônica que, como tal, se utiliza do poder de convencimento ideológico para garantir seu domínio sobre a classe subalterna e, dessa forma, se perpetuar enquanto classe dirigente e dominante.

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU), desde quando aprovou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), utiliza o termo “cidadão global” para se referir às pessoas que têm como característica comum ser um “cidadão do mundo”. Desde então – sobretudo a partir da década de 1980 com a ascensão do neoliberalismo – a ONU tem estimulado ações em diferentes campos, por meio de organismos internacionais, como a Unesco, para a formação desse cidadão, haja vista, a necessidade de contribuir para a resolução dos chamados “desafios globais”. Dentre esses desafios, está a necessidade de desenvolvimento de uma proposta educacional que busque formar uma cidadania global para adaptar os indivíduos ao mundo globalizado.

O tempo histórico que demarca o início da constituição desse modelo de cidadania pela Unesco é em 2012, quando o secretário-geral das Nações Unidas, o

³ O Estoicismo é um movimento filosófico que preza a fidelidade ao conhecimento, desprezando todos os tipos de sentimentos externos, como a paixão, a luxúria e as demais emoções (ULLMANN, 1996).

senhor Ban Ki-moon, lança a *Iniciativa Mundial la educación ante todo* (GEFI) (Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar) (ONU, 2012). Uma plataforma de promoção global, desenvolvida pela ONU com o intuito de produzir um incentivo aos países membros para alcançar as metas definidas pela *Declaração de Dakar* (UNESCO, 2000). Um instrumento utilizado para estimular os países membros no desenvolvimento de estratégias na promoção da Educação para Todos (EPT). Na plataforma da GEFI, a Educação para Cidadania Global está entre as três prioridades, definidas pela ONU, para se alcançar a Educação Para Todos (EPT), a saber: colocar todas as crianças na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a Cidadania Global (UNESCO, 2012).

Desde então, a chamada Educação para Cidadania Global (ECG) tem sido pautada pela Unesco para atender à crescente demanda de seus Estados-membros na promoção de políticas educacionais que formem pessoas com perfil de cidadão global. Dessa forma, para justificar essa necessidade, se utiliza do discurso de que, no mundo moderno, a educação deve ser desenvolvida com o intuito de superar os desafios da sociedade moderna e globalizada, portanto, os formuladores de políticas nesse campo devem ampliar a noção de cidadania.

Para a Unesco (2015a, p. 14), a ideia sobre esses desafios parte do princípio de que

A noção de cidadania foi ampliada como um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc.

Portanto, a organização parte do pressuposto de que “o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local” (UNESCO, 2015a, p. 14), ou seja, o que vale para o contexto mundial, global, também vale para o local. Dessa forma, Cidadania Global para a Unesco (2015a, p. 14) se configura como:

Um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa.

Diante dos elementos apresentados até aqui, partimos do pressuposto de que o termo “cidadania global”, cunhado pela Unesco, representa a preocupação em garantir aos indivíduos apenas a “emancipação política” na sociedade capitalista globalizada. Uma estratégia desenvolvida pelo capital mundial para garantir a adequação das forças produtivas ao modelo de produção atual, uma afirmativa que se sustenta por meio da crítica marxiana ao modelo de cidadania, pautado pelo modo de produção capitalista.

Para Marx (2005, p. 68), cidadania é parte do que ele denomina de “emancipação política”, que significa gozar de direitos civis conquistados pela “sociedade civil” ou cedidos pelo “Estado moderno”. Portanto, garantir a cidadania aos indivíduos é garantir apenas a sua emancipação política que “é, simultaneamente, a dissolução da velha sociedade sobre o que repousa o sistema de Estado alienado do povo, o poder do soberano”.

Dessa forma, entendemos que “toda emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente; por outro a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2005, p. 71). Por isso, partimos da ideia de que a ECG, por estar associada a uma dimensão da emancipação política, não poderia proporcionar ao indivíduo uma formação capaz de fazê-lo problematizar a realidade em que vive, muito menos, o modo de produção em desenvolvimento.

Tonet (2005, p. 3) fortalece nossa convicção, ao tratar sobre as dificuldades para se romper com os limites da emancipação política na sociedade capitalista:

O que ocorre às nossas vidas, hoje, mostra que a produção da desigualdade social é uma tendência crescente e não decrescente da reprodução do capital. O que significa que será cada vez mais forte a impossibilidade de criação de uma autêntica comunidade humana sob a regência do capital. No entanto, este ato originário precisa, para se tornar efetivo, de homens livres, iguais e proprietários. Não, porém, efetivamente livres, iguais e proprietários, mas apenas no aspecto formal. Ou seja, apenas na sua dimensão jurídico-política e nunca em sua dimensão social. Esta situação é a responsável pelo fato de a sociedade capitalista ser, necessariamente, dividida em uma dimensão privada e em uma dimensão pública. Sendo sempre a primeira a matriz da segunda. O resultado disto é que esta esfera – jurídico-política – não é indefinidamente aperfeiçoável, mas, pelo contrário, essencialmente limitada. Ser cidadão é ser participante desta dimensão pública. Ser cidadão, portanto, não é ser efetivamente, mas apenas formalmente, livre, igual e proprietário. Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que estes direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será eliminada. Há uma barreira intransponível no interior na

ordem social capitalista. Consequentemente, a busca, hoje, pela construção de um mundo cidadão é uma impossibilidade absoluta.

O posicionamento de Tonet (2005) fortalece a ideia de que as proposições da Unesco para a formação do “cidadão global”, desenvolvida por meio da “Educação para a Cidadania Global”, se trata de uma estratégia política ampla para que a formação das forças produtivas no mundo seja padronizada com base em um modelo educação, o qual atenda às necessidades do modo de produção capitalista.

No processo de construção dessa proposta, a GEFI realizou dois grandes eventos mundiais sob a chancela da Unesco, são eles: “a Consultoria Técnica sobre Educação para a Cidadania Global”, em setembro de 2013, na cidade de Seul (Coreia do Sul); e “o Primeiro Fórum da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global” (UNESCO, 20015a), em dezembro de 2013 na cidade de Bangkok, na Tailândia. Esses eventos foram realizados com o intuito de apresentar os principais objetivos educacionais para serem desenvolvidos no período de 2014 a 2021.

A partir dessas ações se elaborou o documento denominado *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century)* (UNESCO, 2015a). Esse material foi publicado pela Unesco em 2014 e no Brasil sua edição em português foi publicada em 2015. Documento este que contém as diretrizes educacionais para a formação do “cidadão global”.

Para a Unesco (2015a, p. 9),

A ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ela representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social.

No ano seguinte, 2016, a Unesco lança um novo documento, sintético, com o título *Educação para a Cidadania Global (ECG): a abordagem da UNESCO*, onde aborda os elementos centrais sobre essa proposta. Dentre outros aspectos, esse

documento apresenta o que se pretende com essa nova proposta educacional no mundo.

De acordo com o documento, publicado pela Unesco (2016b, p. 2),

A ECG visa equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos. A ECG recorre à ajuda de muitas áreas correlatas, como educação para os direitos humanos, a educação para a paz e a educação para a compreensão internacional, e está alinhada aos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Percebemos que a organização estabeleceu a educação como um meio para fomentar a cidadania global e o desenvolvimento sustentável. Uma proposta que amplia as recomendações dos eventos mundiais sobre educação, realizados em Jomtien/Tailândia – 1990; em Dakar/Senegal – 2000; e em Incheon/Coreia do Sul – 2015). O documento, publicado em 2015, sobre a ECG apresenta ainda princípios e diretrizes que precisam ser analisados com um maior rigor acadêmico por representar concepções que estão associadas ao novo modelo de cidadania e que devem basear os formuladores de políticas no processo de disseminação dessa proposta pelo mundo.

A própria Unesco (2015a, p. 12) quando se refere a essa elaboração, afirma que

Ela foi preparada para formuladores de políticas de educação, profissionais, organizações da sociedade civil e jovens de todas as regiões do mundo, com interesse em equipar alunos com conhecimentos, habilidades e valores de que necessitam para crescer como cidadãos globais no século XXI.

Portanto, os valores supracitados estão associados aos códigos da modernidade, que nada mais são do que os conhecimentos necessários às demandas do mercado de trabalho. Talvez seja por isso que o desenvolvimento da ECG está posto pela Unesco (2015a, p. 25) para ser “oferecida de todos os modos e em todos os locais, por meio de abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares, e também por vias convencionais e não convencionais para a participação”. Para tal, propõe ações específicas para o desenvolvimento desse modelo de educação pelos países-membros, documentos que precisam ser amplamente investigados por estudos acadêmicos, sobretudo,

para que suas implicações na educação brasileira possam ser mensuradas e analisadas criticamente.

Esta investigação é necessária haja vista que propostas, baseadas na ECG, estão sendo desenvolvidas em diferentes países (UNESCO, 2015a), experiências que chegam aos países da América Latina por meio da publicação de documentos referentes ao tema, dentre os quais, destacamos o guia pedagógico sobre cidadania global, destinado ao Brasil, documento intitulado *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2016a). Além desse, foi publicado também um estudo conduzido pela Estratégia Regional de Políticas Educacionais de OREALC-UNESCO, sob o título *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina* (UNESCO, 2017), documento que foi produzido para ser destinado a outros seis países da região (Argentina, Chile, Colômbia, Guatemala, México e Peru).

No campo da Educação Física (EF), a formação das profissionais da área só passou a se relacionar com os debates comuns a licenciaturas a partir da Resolução do Conselho Federal de Educação de nº 03/1987. Essa normativa aproximou os currículos dos cursos de EF às demais licenciaturas, incluindo, na formação desse professor, disciplinas das áreas das ciências sociais, humanas e educacionais, essas que possibilitaram um processo de rompimento com a hegemonia do pragmatismo técnico e biológico que predominou por décadas na Educação Física brasileira (NOZAKI, 2004). Contudo, os debates internacionais referentes à Educação Básica e à própria formação de professores, só começaram a fazer parte da Educação Física brasileira após a promulgação da Lei nº 9.394 de 2006, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional (LDB).

Essa lei criou possibilidades para que as recomendações dos eventos mundiais sobre educação, sobretudo as metas e as estratégias, desenvolvidas na declaração de Jomtien (Tailândia), tivessem ressonância nas políticas de formação de professores que se desenvolveram no Brasil a partir da década de 1990. Em especial se destacam o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica; e a Resolução nº 01, de 18 de dezembro de 2002 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica no início dos anos 2000.

Na formação do professor de Educação Física, as mudanças provocadas pela LDB (1996), pelo Decreto Presidencial (1990) e pela Resolução do CNE (2002) só foram sentidas a partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004, normativa esta que reformulou a Resolução CNE nº 3/1987 e instituiu a primeira Diretriz Curricular Nacional para a Formação do Graduado em Educação Física do século XXI.

Nos últimos anos, o modelo de formação de professores, editado pela Presidência da República em 1999 tem passado por sucessivas modificações. A primeira delas foi instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que revogou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de 1999, e conseqüentemente foi revogada pelo Decreto de nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que seis anos mais tarde também foi revogado pelo Decreto de nº 8.752, de 2016. Todas essas reformas têm provocado mudanças também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor que atua na Educação Básica, tanto que a Resolução CNE/CES nº 01/2002 está sendo substituída pela Resolução CNE/CES nº 2/2015⁴.

Além disso, a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e o Programa Residência Pedagógica, criado, em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de edital, tem criado conflitos no meio educacional por conta das mudanças implementadas sem a devida discussão com os setores ligados a educação. A Reforma do Ensino Médio em especial alterou significativamente grande parte dos artigos da LDB, dentre eles, os artigos 61 e 62 que tratam sobre o profissional docente. No nosso entendimento, as mudanças promovidas por essa lei estimulam o retrocesso não só no desenvolvimento da formação de professores, mas, sobretudo, na qualidade do ensino das escolas brasileiras, haja vista que é uma proposta que estimula a educação tecnicista, o rebaixamento do ensino, a negação de conhecimentos e permite que profissionais sem formação Superior – os chamados “profissionais de notório saber” – atuam na Educação Básica.

No campo da formação do professor de Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado nessa área também estão em processo de reformulação. Em 18 de dezembro de 2018, o CNE promulgou a

⁴ As Instituições de Ensino Superior têm até o ano de 2020 para se adequarem as diretrizes dessa Resolução.

Resolução CNE/CES nº 6/2018 que substitui a Resolução CNE/CP nº 07/2004 e determinou um período de dois anos para que as instituições de ensino se adequem as mudanças propostas nesta nova política.

Diante do contexto que hoje se encontra a formação do professor de educação física no Brasil e dos aspectos que permeiam as iniciativas da Unesco para o desenvolvimento da ECG, entendemos que há necessidade de que estudos acadêmicos possam investigar se as políticas de formação de professores no Brasil, em especial, a formação de professores nos Cursos de Educação Física no Pará, têm relações com as propostas apresentadas pela Unesco, sobre a Educação para Cidadania Global.

A necessidade de estudos nesse campo se dá em função de que, hoje, as políticas de formação de professores no Brasil, segundo D'Avila (2008, p. 24), vêm “reduzindo o professorado a executores de um projeto alinhado a objetivos políticos de manutenção da ordem social vigente”, as quais pautam as orientações emanadas dos eventos mundiais sobre educação que são realizados sobre a chancela da Unesco. Uma realidade que pode não ser causada unicamente pelo desenvolvimento de um currículo mínimo, tampouco, apenas pelo perfil dos professores que estão nas Instituições Públicas de Formação Superior, mas por um conjunto de ações políticas baseadas em princípios e diretrizes que demarcam as normativas legais, utilizadas para legitimar esse modelo de formação.

Em grande parte, isso se sustenta nas ideias postas nos documentos elaborados sobre a chancela da Unesco, nos quais buscam determinar a formação de um modelo de cidadania, alinhado aos interesses dos países centrais do capitalismo. Segundo Freitas (2007), no Brasil, as orientações de organismos internacionais sobre a educação se baseiam em um modelo diversificado e flexibilizado de oferta de cursos de Educação Superior no país, gerando a formação de docentes com capacidade técnica e política para reproduzir os valores neoliberais no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Essas ações promovem “a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de Formação de Professores” (FREITAS, 2007, p. 1211).

Com referência a essa realidade, Maués (2009, p. 479) faz a seguinte observação:

[...] as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, enquanto maneira de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização.

Para isso, a participação dos organismos internacionais nesse processo tem se constituído de diferentes formas. Estudos realizados por Ferreira (2011), Bastos (2013) e Mota Júnior (2016) identificam que as recomendações dos organismos internacionais têm incidido sobre as políticas de formação de professores no Brasil. Eles revelam que, no país, as políticas de formação de professores, desenvolvidas nos últimos vinte anos, têm buscado cumprir as metas e estratégias, presentes nas recomendações dos organismos internacionais. Contudo, devemos considerar que esse processo não se dá de maneira passiva ou imposta unilateralmente, pois corroboramos com a ideia de que os representantes da hegemonia brasileira que, em grande parte, estão à frente do Estado, gerindo a política, compõem o quadro de representantes da lógica comum ao modo de produção capitalista no Brasil, por isso, negociam esse interesse e não são meramente induzidos a reproduzir o que é imposto.

Portanto, torna-se indispensável considerar neste estudo a hipótese de que os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das Universidades Públicas do estado do Pará apresentam nexos com o modelo de formação que está posto nos documentos elaborados pela Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015a, 2016a; 2016b), mesmo que esses nexos se estabeleçam apenas com uma parte dos elementos que são comuns a ECG. Considera-se ainda que haja processos de resistência e mediação que se apresentem na contramão do que está posto pela Unesco para a formação de professores, haja vista que a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) garantem às instituições de ensino superior a liberdade de cátedra ou liberdade acadêmica no desenvolvimento da formação dos indivíduos.

Cabe destacar, que as orientações da Unesco para o desenvolvimento da ECG, mesmo que não tenham sido produzidas diretamente pela organização⁵,

⁵ Nos pré-textuais do documento, intitulado *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*, está posto que a publicação das ideias e opiniões expressas ali são

receberam sua chancela e, em muitos pontos, se apresentam em simetria com os eventos mundiais que a organização realizou no espaço de trinta anos, tais como: Conferência de Jomtien (1990), Fórum de Dakar (2000) e Fórum de Incheon (2015). Assim, partimos do pressuposto que os elementos que constituem a ECG representam as ideias centrais da Unesco sobre esse modelo de educação.

No que diz respeito à formação de professores de Educação Física no Pará, consideramos que as Instituições de Educação Superior Públicas – dentre elas, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) desenvolvem uma formação alinhada a alguns aspectos comuns à “Educação para a Cidadania Global”. Isto porque os PPPs dessas instituições devem respeitar algumas normas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares que, por sua vez, também têm relações com as orientações, oriundas da Unesco para o desenvolvimento da formação do professor com base na ECG (UNESCO, 2016a).

Sabemos que os currículos dos cursos de Educação Física, assim como as demais licenciaturas, devem estar em consonância com as determinações do Estado brasileiro que, por meio de normas legais, oriundas do poder legislativo (ex.: LDB/1996) e de normas infra legais, advindas do poder executivo (ex.: resoluções determinadas pelo Conselho Nacional de Educação e suas câmaras), definem as linhas gerais sobre a formação de professores no Brasil. Contudo, é importante considerar que os artigos 206⁶, 207 e 209 da Constituição Federal e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) no seu artigo 3^o, garantem a liberdade de cátedra as Instituições Superiores de Ensino que, dessa forma, podem encontrar caminhos para se contraporem a proposta hegemônica de formação docente.

Diante de todos os aspectos que foram expostos, neste estudo, constituímos a seguinte pergunta científica: existem relações entre as recomendações da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global e a proposta de formação presente nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará?

Para buscar responder à pergunta formulada, o objetivo geral deste estudo foi o de:

dos autores e não refletem obrigatoriamente as da Unesco nem comprometem a Organização (UNESCO, 2015a).

⁶ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

- Analisar os possíveis nexos entre a Educação para a Cidadania Global, formatada pela Unesco, e a proposta de formação que está constituída nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar a constituição do conceito de cidadania global;
- Investigar a proposta de ECG elaborada pela Unesco e suas recomendações acerca desse modelo de educação;
- Identificar as possíveis relações entre as recomendações da Unesco para a formação de professores com base na ECG e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica e do Graduado em Educação Física;
- Identificar se os aspectos comuns à ECG estão presentes nos Projetos Político-Pedagógicos que orientam a formação do professor de Educação Física das IESP do estado do Pará.

Para buscar responder à pergunta científica traçada e assim alcançar os objetivos propostos neste estudo, buscamos nos aproximar da tradição marxiana como método de análise e como teoria do conhecimento para embasar a construção teórica sobre o objeto de estudo. O método de estudo desenvolvido por Marx no século XIX foi utilizado pelo autor para compreender a sociedade burguesa, para isso, centrava-se na maneira como a realidade objetiva podia ser apreendida pelo pensamento no discurso do processo de apreensão do real.

Frigotto (2008, p. 73) define o método marxiano de estudo:

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade.

Cheptulin (1982, p. 1) afirma que esse método nos permite “[...] estudar as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens”. Para ele, essa forma de apreensão do real se contrapõe ao idealismo ou à metafísica que considera o espírito (ideia) o princípio primordial em detrimento da matéria (real). O próprio Marx (2008, p. 5), ao teorizar sobre a realidade, explica que “não é a consciência dos homens que

determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”.

Portanto, ao buscar nos aproximarmos de seu método de investigação para identificarmos as possíveis relações entre a Educação para a Cidadania Global formatada pela Unesco e a proposta de formação, constituída nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará, tentamos nos aproximar ao máximo do concreto sobre o objeto, tornando-o mais compreensivo por meio do exercício da busca pela abstração do seu todo e de suas partes, considerando o todo um conjunto de complexidades e as partes como uma complexidade menor que está intimamente em constante processo de desenvolvimento e crise.

Sobre esse aspecto, Marx (2008, p. 248) afirma que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações [...]. É por isso que ele é para o pensamento um processo síntese, um resultado [...]”. Assim, o processo de construção do conhecimento é um processo meramente humano, entendido não de forma contemplativa, mas como atividade prática, material.

Com isso, o autor buscava exaurir o fenômeno que pretendia conhecer, observando o movimento social como um processo histórico, que é “[...] governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que ao contrário, determinam à vontade, a consciência e as intenções” (MARX, 2012, p. 27). Assim, o ponto de partida para o conhecimento da “coisa em si” não é a ideia, mas, ao contrário, o próprio real concreto.

Na conceituação do método em estudo, utilizado para compreender a economia política, Marx (2012, p. 248) o diferencia do método utilizado por Hegel da seguinte forma:

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se encontra em si mesmo, se aprofundando em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual.

Assim, o método marxiano de investigação busca ir da aparência fenomênica, imediata e empírica – fonte primária do conhecimento e ponto de partida – à essência do objeto, um exercício que também buscamos nos aproximar neste estudo. Esta investigação se trata de uma pesquisa documental que, de acordo com

Chizzotti (2010, p. 109), é um tipo de pesquisa que pode se utilizar de “[...] toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação”.

Como fonte de coleta de dados sobre a Educação para a Cidadania Global, utilizamos os seguintes documentos publicados pela Unesco: *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990); *Declaração de Dakar* (UNESCO, 2000); *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015c); *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015a); e *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2016a).

Como fonte de coleta de dados sobre a proposta de formação de professores de Educação Física no Brasil e no Pará, analisamos os seguintes documentos: Lei Nº 9394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Resoluções do MEC de nº 01/2002 (BRASIL, 2002), nº 07/2004 (BRASIL, 2004), nº 02/2015 (BRASIL, 2015), nº 6/2018 e os documentos referentes aos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física da UEPA e UFPA (UEPA, 2006 e UFPA, 2007).

Para que a pesquisa fosse desenvolvida de forma organizada no plano lógico e racional, tornou-se essencial definirmos algumas categorias importantes para servirem de bússola no desenvolvimento da análise sobre o objeto de estudo. Para Marx (2008), as categorias surgem como ato de produção do real que expressam aspectos fundamentais das relações que os homens e mulheres estabelecem entre si e com a natureza, as quais são construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

Já para Minayo (2010, p. 178), as categorias “se constituem como termos carregados de significado, por meio dos quais a realidade é pensada de maneira hierarquizada”. A autora afirma ainda que todo cientista faz uso de maneira diferenciada das categorias, pois, em geral, ele cria sistemas de categorias, buscando encontrar unidade na diversidade para então produzir explicações e generalizações sobre o objeto.

No estudo que desenvolveu na *Introdução a Crítica da Economia Política*, Marx (2012) faz uso por diversas vezes do termo categoria. Ele a utiliza para indicar conceitos relevantes, desenvolvidos em seus estudos sobre a sociedade burguesa, conceitos estes carregados de sentidos e significados que permitem expressar os

aspectos fundamentais das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Dessa maneira, fizemos uso da classificação conceitual, elaborada por Minayo (2010), para organizar as categorias utilizadas nesta pesquisa, tais como: categorias analíticas, categorias operacionais e categorias empíricas.

Categorias analíticas, para Minayo (2010, p. 178), são os termos “que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais”, ou seja, são construções históricas que atravessam o desenvolvimento do conhecimento por meio da prática social dos indivíduos e que se revelam por meio da relação do pesquisador com o objeto. Fizemos uso de algumas categorias analíticas para nortear o desenvolvimento deste estudo, as que consideramos principais foram: sociedade civil, Estado, classe social, relação de produção, totalidade, contradição, mediação e determinação.

Categorias operacionais (ou teóricas), Minayo (2010, p. 179) assegura que são aquelas “construídas com finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa (na sua fase empírica), devendo ser apropriadas ou construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo”, ou seja, compõem a elaboração do quadro teórico desenvolvido pelo pesquisador e não compreende a mera exposição dos conceitos, e sim a articulação entre eles, em todo o trabalho teórico sobre o objeto. Portanto, as categorias operacionais desenvolvidas neste estudo foram: Cidadania, Cidadania Global, Educação para a Cidadania Global, Formação de Professores e Educação Física.

A exposição da pesquisa, assim como seus resultados, está organizada neste trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL, discorremos sobre a constituição do conceito de cidadania e de cidadania global, desenvolvido pela teoria liberal na Europa entre os séculos XVII e XIX, para em seguida compreendê-la diante do declínio do liberalismo econômico e da ascensão do Estado de Bem-estar Social no século XX e finalmente dialogamos sobre o neoliberalismo e as ideias que permeiam o conceito de cidadania global.

No segundo capítulo, A UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: princípios, diretrizes e caracterizações, tratamos da origem e do desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global (ECG) constituída pela Unesco, bem como seus pressupostos e aspectos essenciais. Para tal, buscamos

situar a Unesco no tempo e no espaço, para revelar ações que têm desenvolvido na história com o intuito de fomentar a cultura universal. Além disso, desenvolvemos análises sobre as três declarações mundiais sobre educação (Jomtien, Dakar e Incheon), com o intuito de identificar as suas relações com a ECG e por fim apresentamos nossas análises sobre as estratégias metodológicas elaboradas pela Unesco para o desenvolvimento da ECG.

No terceiro capítulo, A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, falamos sobre a proposição da Unesco para a formação de professores com base na Educação para a Cidadania Global para em seguida revelar os aspectos comuns a essa proposta que estão presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica.

No quarto e último capítulo, A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ, discutimos especificamente os aspectos da Educação para a Cidadania Global presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física para finalmente poder revelar as relações da ECG com os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Educação Física das universidades investigadas.

E por fim, as CONSIDERAÇÕES FINAIS, onde consta a conclusão deste trabalho; seguido das REFERÊNCIAS, onde informamos todas as fontes de consulta utilizadas para o aporte teórico desta pesquisa.

CAPÍTULO 1: A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL

Um estudo sobre os fatos sócio-políticos que constituem o conceito de cidadania global é uma tarefa complexa, isso porque o conceito de cidadania tem se desenvolvido em diferentes períodos históricos, baseado em diferentes teorias sociais. Portanto, seu desenvolvimento não está posto na história da humanidade de maneira linear e uniforme, muito pelo contrário, é composto por múltiplas transformações. Apesar disso, partimos do pressuposto de que ao longo de toda história da humanidade o *status* de cidadão tem se constituído no seio de sociedades divididas em classes. Isso porque comungamos da concepção marxiana, a qual afirma que a história em todas as sociedades se confunde com a história das lutas de classes (MARX; ENGELS, 2006).

Embora o *status* de cidadão global tenha algumas características das teorias clássicas e até da democracia grega, criada há 300 anos a.C., hoje, ela está permeada de algumas características próprias de nosso tempo, especificamente de aspectos comum à globalização capitalista. Aspectos estes que se constituíram entre os séculos XVIII e XIX na Europa e nos EUA, se modernizaram e se expandiram para outros países no século XX e têm se aprimorado nesse novo milênio. O fato é que nas últimas décadas, a educação tem se tornado uma das principais estratégias da classe hegemônica para dar respostas às demandas do mercado moderno sobre as forças produtivas que, ao mesmo tempo em que são controladas, também se desenvolvem e se organizam, concomitantemente às inovações dos meios de produção. Fato esse que exige também uma permanente reformulação no desenvolvimento do modo de produção capitalista.

A micropolítica, comum à economia política clássica e neoclássica que predominou até fim do século XIX na Europa e nos EUA (liberalismo clássico), foi secundarizada pelo macro política keynesianas (Estado de Bem-estar Social), no início do século XX que, por sua vez, se tornou hegemônica até a década de 1970 nos países centrais do capitalismo, momento em que uma nova ordem social-econômica global passou a determinar a economia capitalista (neoliberalismo).

Partimos do pressuposto de que o reconhecimento sobre as mudanças do conceito de cidadania, provocadas por esses períodos transitórios na micropolítica, é essencial para compreensão sobre o desenvolvimento das políticas educacionais nos países capitalistas, pois elas demarcam mudanças significativas na relação

entre as classes sociais a partir dos novos entendimentos sobre o *status* de cidadão, assim como também possibilitam compreender o papel que a educação tem na formação da cidadania.

A ordem econômica atual tem se preocupado com a universalização do *status* de cidadania para além de um modelo, baseado no contexto de Estado Nação, sendo um *status* pautado em um mundo globalizado, de Estados transnacionalizados, pelos quais a lógica da estratificação social entre os países é determinada pelo fenômeno da globalização, considerado por Santos (2015, p. 23), como “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Processo este que busca tornar a população mundial cada vez mais unida em prol de uma sociedade globalizada.

Esse fenômeno (globalização) é um termo, criado nos anos 1980, para designar “o fim das economias nacionais e a integração cada vez maior dos mercados, dos meios de comunicação e dos transportes” (SANDRONI, 2010, p. 376). Contudo, hoje a globalização tem se configurado de forma perversa no mundo todo, sobretudo nos países periféricos do capitalismo. De acordo com Santos (2015), essa perversidade tem se desenvolvido por meio de uma dupla tirania, intimamente relacionada, “a do dinheiro e a da informação”. Para Santos (2015, p. 37),

Ambas, juntas, formam as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo *ethos* as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala. Tem as mesmas origens a produção, na base mesma da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos. A perversidade sistêmica é um dos seus corolários.

Os fatores essenciais que o autor utiliza para explicar a arquitetura que compõe a globalização capitalista são as seguintes:

- a unidade da técnica nas mãos de poucos, que se configura como a técnica da informação desenvolvida por meio da cibernética, da informática e da eletrônica;
- a convergência dos momentos, ou seja, o tempo real usado ao mesmo momento por múltiplos olhares e de todos os lugares, mas comandada pelo grande capital, o dono da velocidade do tempo e dos discursos ideológicos;

- a cognoscibilidade do planeta, que de fato é indispensável para o desenvolvimento humano, contudo na lógica capitalista se desenvolve com o intuito de ampliar a mais-valia desejada pela produção do sistema histórico atual; e
- a existência de um motor único na história, impulsionado pelo desenvolvimento da mais-valia globalizada (SANTOS, 2015).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que esse modelo de globalização tem encadeamentos com o conceito de Educação para a Cidadania Global, proposto pela Unesco. É o que buscamos revelar no desenvolvimento desse capítulo. Para tal, buscamos nos aproximar ao máximo da totalidade⁷ que tem desenvolvido o *status* de cidadania na modernidade para que, durante o processo de análise sobre esses fatos possamos categorizar os elementos fundantes que ajudaram a pensar sobre o modelo de educação e de formação de professores utilizado pela Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global. Como percurso teórico, tratamos primeiro sobre a cidadania à luz das revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII na Europa, para em seguida compreendê-la diante do declínio do liberalismo econômico e da ascensão do Estado de Bem-estar Social, bem como as contribuições desta teoria social para o desenvolvimento da cidadania global no final do século XX, para finalmente discorreremos sobre o neoliberalismo e as ideias que permeiam o conceito de cidadania global, bem como os seus nexos com a Educação para a cidadania Global.

1.1 A CIDADANIA À LUZ DAS REVOLUÇÕES BURGUESAS DOS SÉCULOS XVII E XVIII NA EUROPA

Entendemos por revoluções burguesas, os conflitos históricos protagonizados pela classe burguesa⁸ com o intuito de destituir qualquer sistema absolutista para

⁷ Para Cury (2000, p. 35), “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”. Uma concepção que corrobora com a ideia, desenvolvida por Kosik (1976), o qual entende que é necessário que o exercício da busca pela aproximação da totalidade sobre o objeto esteja associado ao conhecimento sobre as relações de produção bem como suas contradições.

⁸ Grupo social que na Idade Média era formado pelos habitantes dos *burgos* (cidades medievais), a qual se constituiu revolucionária durante os séculos XVII e XVIII por promover a destruição do domínio feudal, a consolidação do capitalismo e a transformação da organização social dos Estados com o intuito de atender seus interesses

garantir sua hegemonia sobre o poder econômico, cultural e político de um determinado grupo social. Não desconsideramos que na era moderna, outras revoluções com interesses próximos aos dos burgueses – ou diferentes – aconteceram no mundo. Entretanto, nessa seção, tratamos especificamente das revoluções que tiveram um importante papel no desenvolvimento do que conhecemos hoje por cidadania, para que ao longo do capítulo possamos compreender os elementos essenciais que compõem os conceitos de Cidadania Global e de Educação para Cidadania Global.

Nosso ponto de partida será o contexto sobre as Revoluções que aconteceram entre os séculos XVII e XVIII na Europa e na América do Norte (Inglesa, Francesa e Norte-americana), isso porque são processos históricos que nos dão subsídios para entender como o *status* de cidadão foi desenvolvido para que os indivíduos se adequassem as necessidades políticas e econômicas da classe burguesa em ascensão naquele período. Ou seja, as revoluções burguesas tiveram como objetivo central desenvolver uma nova organização societal pós feudal, onde fatores econômicos, tais como: riqueza, apropriação dos meios de produção, posição no sistema de produção, profissão, nível de consumo e origem de rendimentos, entre outros, tornavam-se a referência para se definir a participação dos indivíduos na sociedade.

Para Marx e Engels (2006), o que caracteriza uma classe social é a posição do indivíduo no processo de produção e sua relação com o sistema de propriedade. Nesse sentido, eles afirmam que no capitalismo são duas as principais classes sociais em disputa: a burguesia (proprietária dos meios de produção e que emprega o trabalho assalariado) e o proletariado (trabalhadores que vivem do salário, são privados de ter seus meios de produção próprios e por conta disso são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver). Contudo, a classe burguesa se torna parte da produção e isso se dá de duas formas: primeiro, ela se coloca como dirigente geral da produção; e segundo, busca mediar os conflitos entre os proprietários dos meios de produção e os que vendem a força de trabalho, por isso, acaba explorando a ambos (ENGELS, 2010).

Essa nova maneira de organização societal destituiu o sistema feudal e o absolutismo, comum ao poder monárquico das cidades medievais⁹, por isso, as

⁹ O primado resignado da fé recuou diante da força crítica e otimista do saber científico. Os limites impostos pela natureza (devidamente justificados pela ética religiosa medieval) foram cada vez

revoluções burguesas foram revolucionárias, por conta da mudança radical no modo como a sociedade passou a gerir as relações entre as classes sociais. Esse processo deu origem as primeiras cartas constitucionais da era moderna¹⁰ que, mesmo se opondo às normas difusas e indiscriminadas comum ao sistema feudal, criaram estratégias para que a classe burguesa pudesse garantir sua hegemonia histórica sobre a classe proletariada.

Essas estratégias proporcionaram a ressignificação da participação dos indivíduos na sociedade, determinada por um conjunto de normas sociais, anunciadas por meio de uma nova relação jurídica, centralizada na administração e no ordenamento político de uma comunidade, mas se mantendo controlada pela classe burguesa. Para Bobbio (1987), esse movimento é o que vai demarcar a origem do Estado moderno, baseado no modelo greco-romano de Cidades-Estados, mas que apresenta outros elementos, criados para manter o domínio de uma classe sobre a outra, ou seja, a classe burguesa sobre a classe proletariada.

Para Engels (2010, p. 213):

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tão pouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não conseguem conjugar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Esse modelo de Estado foi o que baseou a criação das Cidade-Nacionais, as quais tiveram como prerrogativa legitimar o desenvolvimento do Estado de Direito, ou seja, uma estrutura jurídica ou um sistema institucional, em que cada indivíduo (independentemente de sua posição social) deveria estar submetido às normativas

menos vistos como algo intransponível aos seres humanos. Contra um mundo de “verdades reveladas”, assentada no trinômio particularismo/organicismo/heteronomia, construiu-se um outro pautado no trinômio universalidade/individualidade/autonomia, no qual a descoberta das verdades depende do esforço criativo do homem (MONDAINI, 2016).

¹⁰ Dentre as primeiras cartas constitucionais da era moderna no ocidente, podemos destacar a Constituição Norte-americana de 1787, a Constituição francesa de 1848 e a Constituição suíça de 1874. Cartas inspiradas na Declaração francesa de 1791.

jurídicas legais, elaboradas por representantes legitimados pela sociedade, um mecanismo que favoreceu a acumulação primitiva de capitais por intermédio de normas jurídicas e posteriormente potencializou a Revolução Industrial na Europa e no mundo.

Até o início da era moderna, as diferentes organizações sociais eram definidas de maneiras distintas. Nas sociedades antigas encontravam-se patrícios, senhores feudais, aprendizes, servos, camponeses, artesãos, escravos, eclesiásticos etc., grupos sociais que tinham diferenças entre si e até mesmo no interior de cada grupo. A revolução burguesa promoveu o rebaixamento dessas diferenças (não o fim), impensável na sociedade feudal, esse rebaixamento foi revolucionário porque estabeleceu uma nova divisão social entre os indivíduos, agora mais simplificada e distinta em as duas classes sociais.

Para Marx e Engels (2006, p. 29),

A sociedade burguesa moderna, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez se não estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das anteriores. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade está se dividindo, cada vez mais, em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado.

Apesar dessa cisão entre as duas classes sociais, houve um aumento da consciência dos indivíduos sobre as desigualdades, uma consciência que revelou que a diferença natural entre as classes não significava a existência da desigualdade natural entre eles (MONDAINI, 2016). Essa conscientização também revelou as causas das desigualdades, haja vista a maneira como os próprios indivíduos se comportam em sociedade e respeitam ou se opõem as normas jurídicas que organizam os Estados Nacionais, normas essas determinadas pelas cartas constitucionais que são constituídas a partir dos interesses da classe hegemônica e condicionam o indivíduo moderno ao *status* de cidadania.

Dentre as revoluções burguesas, ocorridas na Europa entre os séculos XVII e XVIII, a revolução inglesa (Revolução Puritana de 1640 e a Revolução Gloriosa de 1688¹¹) foi a que ajudou a colocar a Inglaterra como o primeiro país capitalista do mundo. Também foi a primeira grande manifestação de crise do absolutismo,

¹¹ Esses dois momentos históricos compõem um mesmo processo revolucionário, daí a denominação de Revolução Inglesa do século XVII e não Revoluções Inglesas.

provocada pelo processo revolucionário dirigido pela burguesia que obrigou o antigo regime a ceder a maior parte de suas prerrogativas ao Parlamento e instaurou o primeiro regime parlamentarista no mundo, modelo este que permanece até os dias atuais. Esse movimento revolucionário criou as condições indispensáveis para a Revolução Industrial do século XVIII, semeando o terreno para o avanço do capitalismo na Europa e no mundo.

Para Marx e Engels (2006, p. 33):

Essa subversão contínua da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a permanente incerteza e a constante agitação distinguem a época burguesa de todas as épocas precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com o seu cortejo de representações e concepções secularmente veneradas; [...]. Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo que era sagrado e profano e os homens são, enfim, obrigados a encarar, sem ilusões, a sua posição social e as suas relações recíprocas.

Consideramos que os elementos citados pelos autores, os quais demarcam as mudanças centrais na estrutura econômica do Estado sobre o processo de transição do sistema feudal para o capitalista, correspondem a três fatores importantes que deixaram o terreno fértil para o desenvolvimento do novo modelo de sociedade em ascensão na Europa do século XVIII, tais como:

- a substituição do predomínio da produção agrícola pela produção industrial;
- o desenvolvimento de uma rede de transporte diversificada; e
- as mudanças nas crises econômicas, ou seja, de crise de subsistência comum ao feudalismo para a crise de superprodução e de baixa de preços no capitalismo (MONDAINI, 2016).

Portanto, o processo revolucionário burguês foi acompanhado de um conteúdo classista bem definido que teve como prerrogativa a lógica burguesa de sociedade, que implicava em assumir o lucro e o individualismo como referência de vida. Não apenas o capitalista assumiu esse comportamento, mas todo o conjunto dos indivíduos passou ser estimulado a reproduzir a lógica burguesa de sociedade, isso porque as condições de produção se tornam também as condições de reprodução.

Para Marx (2012, p. 646), é nesse contexto que uma classe se coloca superior a outra,

O próprio trabalhador produz constantemente a riqueza objetiva como capital, como poder que lhe é estranhado, que o domina e explora, e o capitalista produz de forma igualmente contínua a força

de trabalho como fonte subjetiva de riqueza, separada de seus próprios meios de objetivação e efetivação, abstrata, existente na mera corporeidade do trabalhador; numa palavra, produz o trabalhador como assalariado. Essa constante reprodução ou perpetuação do trabalhador é a *sine qua non* da produção capitalista.

Nas revoluções burguesas, a classe subalterna foi essencial para que a burguesia chegasse ao poder, porque se juntou aos ideários de liberdade almejada pela elite. Quando as tarefas sobre os interesses da classe burguesa foram conquistadas, as camadas sociais subalternas passaram a ser devidamente logradas a compartilhar o protagonismo na condução da nova sociedade. Mas do que isso, tornaram-se consumidores do produto que eles mesmo ajudaram a produzir, ao mesmo tempo que passaram a ter sua força de trabalho consumida pelo capitalismo.

Esse afastamento ora se deu pela força do poder repressivo do Estado, ora se deu de forma simbólica, pelo ocultamento de sua importância histórica como sujeito indispensável no processo revolucionário que destituiu o absolutismo feudal. Isso revela os reais poderes antagônicos que estavam em disputa no processo de transição do feudalismo para o capitalismo: de um lado os liberais burgueses; e de outro os conservadores, adeptos do absolutismo.

Dessa forma, o desenvolvimento de estratégias para adequar os indivíduos ao novo modelo de cidadania que estava baseado nos interesses do capitalismo, se fez necessário para que a nova ordem socioeconômica tivesse êxito. Assim, o liberalismo econômico tornou-se a referência para o desenvolvimento da educação, da cultura geral, da economia e da política, gerando uma teoria econômica que orientou o Estado moderno na mediação dos indivíduos em sociedade, mas, sobretudo, ajudou a classe burguesa a garantir sua hegemonia após a derrota do sistema feudal.

Para tal, as experiências greco-romanas serviram de fonte de inspiração na formulação da teoria liberal, teoria econômica que ajudou o capitalismo a se desenvolver naquele momento histórico. Entre os séculos XVII e XVIII, muitos teóricos importantes, os chamados iluministas, contribuíram significativamente para o desenvolvimento dessa teoria que teve sua gênese nos pensamentos renascentistas dos séculos XV e XVI.

Entre os iluministas que consideramos de maior importância para o desenvolvimento da teoria liberal e do conceito de cidadania na era moderna, está

John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804) e também Adam Smith (1723 – 1790). São figuras históricas essenciais para a compreensão desta teoria que ajudou a construir a hegemonia do capitalismo no mundo.¹²

Cabe destacar que, dentre essas referências do pensamento iluminista, o pensamento de Adam Smith deve ser interpretado a partir do contexto intelectual do iluminismo escocês. A diferença básica do seu pensamento para a demais economias é a forma como tratava o desenvolvimento das sociedades, pois seu primeiro plano de considerações era de ordem ética e política (CERQUEIRA, 2006). Contudo, o que unificava esses iluministas era o combate à concepção de mundo comum ao feudalismo e a ideia de que todos os indivíduos nascem livres e donos de sua vontade.

Portanto, os chamados teóricos do “liberalismo clássico” foram essenciais para o remodelamento do conceito de cidadania no início da era moderna (COVRE, 1991), servindo de referência para a organização política das sociedades, sobretudo para a redação das cartas constitucionais produzidas após das revoluções americana e francesa no século XVIII.

As contribuições de John Locke sobre o Liberalismo estão de forma mais elaborada em seu texto de maior repercussão: *Segundo Tratado Sobre o Governo*, publicado na obra *Dois Tratados Sobre o Governo*, em 1681. O autor expõe suas ideias sobre a forma como o Estado deveria gerir os diferentes interesses dos cidadãos em sociedade. Dessa maneira, desenvolveu uma teoria muito útil para que a burguesia pudesse legitimar a exploração sobre os indivíduos, por meio de uma estratégia que subsidiasse o poder político exercido pelo Estado para que se garantisse a liberdade e a propriedade, na lógica liberal. Ideias que adquiriram diferentes composições, mas que sempre estariam a serviço dos interesses da classe burguesa.

Uma das ideias propagadas por Locke (2005) foi a de que o Estado deveria garantir, por meio das políticas, a liberdade dos indivíduos, todavia, essa liberdade deveria ser vigiada e controlada pelos próprios membros da sociedade.

Sobre esse aspecto Locke (2005, p. 381-384, grifos do autor) afirmava que,

¹² Não podemos deixar de ressaltar a importância de Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650), Thomas Hobbes (1588-1679) no desenvolvimento embrionário do liberalismo econômico, teóricos renascentistas que desenvolveram os primeiros estudos sobre a necessidade de um governo para que haja uma sociedade forte.

Para entender o poder político corretamente, e derivá-lo de sua origem, devemos considerar o estado em que todos os homens naturalmente estão, o qual é um estado de *perfeita liberdade* para regular suas ações e dispor de suas posses e as pessoas do modo como jugarem acertado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem. [...], mas, embora seja este um *estado de liberdade*, não é um estado de licenciosidade; embora o homem nesse estado tenha uma liberdade incontrolável para dispor de sua pessoa ou posses, não tem liberdade para destruir-se ou a qualquer criatura em sua posse, a menos que um uso mais nobre que a mera conservação desta o exija. O *estado de natureza* tem para governá-lo uma lei da natureza, que a todos obriga; e a razão, em que essa lei consiste, ensina a todos aqueles que a consultem que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em vida, saúde, liberdade ou posses. [...] E para impedir a todos os homens que invadam os direitos dos outros e que mutuamente se molestem, e para que se observe a lei da natureza, que importa na paz e na *preservação de toda a humanidade*, põe-se, naquele estado, a execução da lei da natureza nas mãos de todos os homens, mediante a qual qualquer um tem o direito de castigar os transgressores dessa lei em tal grau que lhe impeça a violação, pois a lei da natureza seria vã, como quaisquer outras leis que digam respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém nesse estado de natureza que não tivesse poder para pôr em execução aquela lei e, por esse modo, preservasse o inocente e restringisse os ofensores.

Portanto, aquilo que era mais cerceado durante o regime feudal (a liberdade) tornou-se a principal bandeira de luta dos liberais. Entretanto, a liberdade a qual John Locke (2005) se referia não era plena e essa teoria foi fundamental para que os burgueses pudessem utilizá-la para formar os cidadãos e assim combater a exigência da classe subalterna em participar mais efetivamente das decisões políticas do Estado. Essa concepção de liberdade foi amplamente desenvolvida no capitalismo, tornando-se conhecida como *liberdade natural*.

Para Locke (2005, p. 401-403, grifos do autor):

A liberdade natural do homem deve estar livre de qualquer poder superior na terra e não depender da vontade ou da autoridade legislativa do homem, desconhecendo outra regra além da lei da natureza. A liberdade do homem em sociedade consiste em não estar submetido a nenhum outro poder legislativo se não àquele estabelecido no corpo político mediante consentimento, nem sob o domínio de qualquer vontade ou sob a restrição de qualquer lei afora as que promulgar o legislativo, segundo o encargo a este confiado. A *liberdade*, portanto, não corresponde ao que nos diz sir [...], ou seja, *uma liberdade para cada um fazer o que lhe aprouver, viver como lhe agradar e não estar submetido a lei alguma*. Mas a *liberdade dos homens sob um governo* consiste segundo uma regra permanente, comum a todos nessa sociedade e elaborada pelo poder legislativo

nela erigido. [...] assim como a *liberdade da natureza* consiste em não estar sujeito a restrição alguma, senão à da *lei da natureza*.

Percebemos que a ideia de liberdade, elaborada por Locke (2005), não se tratou de uma liberdade universal, e sim de uma liberdade controlada e estruturada pelo que ele chamou de **lei da natureza**, que nada mais é do que um conjunto de regras sociais, elaboradas pelos representantes [homens] da aristocracia inglesa da época.

No capitalismo, esse sentido de liberdade adquire uma conotação associada com a atuação do indivíduo na produção da riqueza social e no desenvolvimento econômico do Estado. Ou seja, o que garante o direito à liberdade é a contribuição que o indivíduo dispõe para o desenvolvimento da economia capitalista, pois para o liberalismo clássico, isso era determinante para se dispor do *status* de cidadão.

Em síntese, no capitalismo, entre os séculos XVII e XIX, o poder econômico definia quem podia e quem não podia desfrutar do *status* de cidadão. Isso significa que ser cidadão estava condicionado à relação do corpo do indivíduo como propriedade, uma relação que poderia ser distinta de duas maneiras: de um lado aquele que dispunha do corpo como propriedade de si mesmo (o burguês); e de outro aquele em que seu corpo era dominado por outros (o servo, o escravo ou o empregado) (COVRE, 1991).

Dessa forma, o sistema feudal foi eliminado, mas se manteve a exploração de grupos de homens sobre outros, de uma classe sobre a outra, ou seja, ao contrário do que poderia ter se imaginado, inicialmente, com fim do antigo regime, o *status* de cidadania se tornou um símbolo que significou a manutenção da desigualdade social na sociedade moderna.

Por outro lado, Adam Smith (1983), conhecido por muitos como o pai do liberalismo econômico e da ciência econômica moderna, contribuiu significativamente para ampliar o desenvolvimento desse modelo de cidadania. A partir da ideia do *laissez-faire*¹³ (deixai fazer), desenvolvida em sua obra de maior

¹³ Uma teoria econômica que, para muitos, foi pensada inicialmente por Charles-Louis de Secondat (1689-1755), mas conhecido como Montesquieu, por ter sido barão de La Brède e de Montesquieu. Montesquieu foi um filósofo que ficou muito famoso pela sua teoria da separação dos poderes (executivo, legislativo e judiciário), teoria esta que é utilizada até hoje como referência para a elaboração de muitas cartas constitucionais em diferentes Estados no mundo. No período do iluminismo, sua teoria foi incorporada e disseminada por diversos pensadores, mas Adam Smith foi quem a disseminou para o mundo todo.

relevância: *A Riqueza das Nações*. Ele desenvolveu sua teoria sobre o “liberalismo econômico” com o intuito de favorecer o comércio entre os países.

Para ele, “Não existe arte mais desenvolvida nos governos do que a de aprender com outros governos novas maneiras de arrancar dinheiro do bolso das pessoas”, por isso, ao isentar o comércio entre as nações de impostos alfandegários, entendia que essa troca de experiência poderia trazer maiores benefícios para o desenvolvimento econômico dos Estados envolvidos, muito mais do que as políticas protecionistas sobre a produção nacional (SMITH, 1983, p. 315).

Smith (1983) foi um dos primeiros teóricos do liberalismo a pensar sobre a necessidade de troca de mercadorias e de experiências econômicas entre as sociedades. Para o liberalismo econômico, proposto por ele, o Estado deveria estimular a livre troca de mercadorias, para que fosse possível uma maior especialização da produção, o aumento das *riquezas* dos indivíduos e conseqüentemente das nações. Compreendia, ainda, que o aumento das forças produtivas deveria ser proporcionado pela divisão do trabalho, porque a fragmentação do trabalho estimula que o indivíduo busque a especialização e a melhoria de suas habilidades.

O que está posto na teoria smithiniana é que pela fragmentação do trabalho, o indivíduo pode ser considerado habilitado a trocar o fruto de seu talento (a renda) para acessar os resultados dos talentos dos demais indivíduos (o produto), de maneira a satisfazer suas carências e suas necessidades materiais (SMITH, 1983). Percebemos, assim, que Smith relaciona sua concepção de cidadão àquele indivíduo que se adequa às regras sociais determinadas por aqueles que dominam os meios de produção e a conseqüente divisão social do trabalho. Tudo isso, não mais baseado em uma dimensão local, em uma única sociedade, e sim também em uma dimensão ampla, a partir do momento que propõe a troca de mercadorias entre as sociedades.

Essa troca entre os países poderia favorecer o desenvolvimento econômico das sociedades envolvidas, por conta do melhor aproveitamento das vantagens comparativas de cada um dos Estados envolvidos. Portanto, para Smith (1983), ampliar as forças de trabalho, concedendo para um maior número de pessoas o *status* de cidadão, nas diferentes sociedades, significava também ampliar a quantidade de produtos e a troca entre os produtores.

Para isso, ele considerou necessário desenvolver estratégias de formação para que esses novos cidadãos tivessem suas capacidades de produção potencializadas. Entretanto, deveria ser uma formação limitada até certo ponto, de modo que estes não compreendessem a divisão do trabalho existente, necessária ao modo de produção capitalista em plena ascensão.

Segundo Smith (1983, p. 213-214),

A ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujo efeito também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversão racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre e terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justa até mesmo a cerca de muitas das obrigações normais da vida privada [...]. A uniformidade de sua vida estagnada naturalmente corrompe a coragem de seu espírito, fazendo-o olhar com horror a vida irregular, incerta e cheia de aventuras de um soldado. Esse tipo de vida corrompe até mesmo sua atividade corporal, tornando-o incapaz de utilizar sua força física com vigor e perseverança em alguma ocupação que não aquela para a qual foi criado [...]. Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres – isto é, a grande massa da população – a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça.

Percebemos, então, que para esse autor, o exercício da cidadania está associado ao desenvolvimento do “liberalismo econômico”, ou seja, as vontades individuais (relacionada ao consumo egoístico) sobrepostas às vantagens sobre a coletividade (a troca), pois o máximo nível de bem-estar social emerge quando cada indivíduo persegue egoisticamente o seu bem-estar individual (SMITH, 1983).

Diante desse contexto, entendemos que a cidadania para Smith (1983) é exercida por aquele indivíduo que busca a satisfação individual por meio de suas conquistas egoísticas. Para tal, o poder econômico, por meio do Estado, deve promover esse desenvolvimento individual por intermédio de ações políticas eficientes que estimulem o consumo dos cidadãos, pois, só assim o mercado pode

ser bem desenvolvido. Para Smith (1983), o desenvolvimento positivo do mercado é o caminho para o bem-estar coletivo.

Nesse cenário, passa a educação a se tornar uma estratégia fundamental para a formação desse cidadão e, por isso, o Estado é estimulado a dispor de atenção às políticas para esse campo. Mas não a qualquer educação, mas numa que seja baseada em conhecimentos operacionais, necessários à potencialização das forças produtivas, dependendo de seu nível de civilidade. Para Smith (1983), o nível de conhecimento que o indivíduo deve ter acesso na educação escolar deve ter relação direta com as atividades ou posição social que ele tem na sociedade.

Dessa forma, em uma sociedade civilizada, as pessoas de posses e que dispunham de tempo livre teriam todas as condições para o desenvolvimento de suas faculdades mentais. Entretanto, as pessoas comuns, por não terem tempo livre e por necessidade de subsistência, não se dedicariam a uma educação com alto grau de conhecimento (SMITH, 1983).

É notável que Smith (1983) propõe que o Estado promova uma educação dualista para as diferentes classes sociais, com níveis diferentes de instrumentalização, contudo, compreendemos que há algumas características em comum nesse modelo de educação, que se configura no estímulo ao comportamento egoístico e competitivo. Uma dessas características é o refutamento de qualquer perspectiva de superação ou de transformação do modelo de produção capitalista. Esse rebaixamento do ensino, sobretudo do ensino das classes subalternas, é uma das principais características que irá ser ampliada no processo de formação do cidadão na sociedade capitalista até os dias atuais.

Com uma perspectiva diferente de Locke (2005) e Smith (1983), Jean-Jacques Rousseau (2006) (para muitos o mais democrata dos iluministas) desenvolveu sua teoria econômica que, embora tenha sido classificada como liberal, aponta para o desenvolvimento de uma cidadania igualitária, apesar de se manter as divisões comuns entre as classes sociais antagônicas. Sua teoria define que o Estado deveria promover relações mais justas entre os homens, por meio de ações políticas que priorizassem o bem-estar da coletividade sobre o bem-estar individual.

Por conta deste destoar entre a sua teoria e o que Locke (2005) e Smith (1983) propuseram para o conceito de cidadania, a proposta rousseauiana não encontrou eco no desenvolvimento das economias políticas dos países capitalistas no século

XIX, mas, de certa forma, compôs a base das ideias de pensadores neoclássicos que buscaram desenvolver o conceito de cidadania na sociedade moderna, tais como: Alfred Marshall (1842-1924), John Keynes (1883 – 1946) e Tomaz Marshall (1893 – 1981). Esses nomes se tornaram as principais referências na elaboração de um novo conceito de cidadania, que encontrou eco na teoria do “Estado de Bem-estar Social” no século XX.

Em sua obra de maior repercussão, *Do Contrato Social*, publicado na França em 1762, Rousseau (2006) traçou ideias com o intuito de orientar ações políticas para que nenhum homem pudesse ter autoridade natural sobre seu semelhante. Para tal defendeu a necessidade de instituir convenções como referência maior para o desenvolvimento das normas jurídica entre os indivíduos.

Para Rousseau (2006, p. 32),

Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a suprema direção da vontade geral, e recebemos enquanto corpo cada membro como parte indivisível do todo. [...] em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, o qual desse mesmo ato recebe a sua unidade, o *Eu* comum, sua vida e vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava noutro tempo o nome de cidade, e hoje se chama *república*, ou *corpo político*, o qual é por seus membros chamado *Estado* quando é passivo, *soberano* se ativo, *poder* se o comparam a seus iguais. A respeito dos associados, tomam coletivamente o nome de *Povo*, e chamam-se em particular *Cidadãos*, como participantes da autoridade soberana, e *Vassalos*, como submetidos às leis do Estado. Esses termos, porém, se confundem muitas vezes e se tornam um por outro; basta sabê-los distinguir quando se empregam com toda a sua precisão.

É perceptível que o autor compreende que os indivíduos que compõem uma república podem estar associados a ela de duas formas: como cidadãos participantes da autoridade soberana ou como vassalos, aqueles que estão submetidos às leis e que oferecem ao senhor ou suserano fidelidade e trabalho em troca de proteção e um lugar no sistema de produção. Mais uma vez fica claro que no processo de desenvolvimento do capitalismo, baseado no liberalismo econômico comum dos séculos XVIII e XIX, o *status* de cidadania foi restrito aos que tinham participação direta na condução do desenvolvimento econômico do Estado.

Nesse processo, a relação, instituída entre os homens, com a finalidade de preservar os direitos e deveres de todos perante a sociedade se instituía por um “Contrato Social”. Por isso, Rousseau (2006) propôs uma democracia direta, onde

todos participam das decisões dos diferentes setores públicos, buscando, assim, inibir a ideia de que pequenos grupos representativos pudessem assumir o protagonismo nas decisões sobre as ações políticas no soberano. Isso foi uma estratégia clara de manutenção da divisão entre as classes sociais, o que se constituiu como uma característica importante na concepção de igualdade e de liberdade na teoria rousseauiana. A liberdade estava mais ligada ao aspecto econômico e a igualdade às ações políticas do indivíduo na sociedade. Isso porque os indivíduos “sendo todos cidadãos iguais pelo contrato social, o que todos devem fazer, podem todos prescrevê-lo, mas ninguém tem o direito de exigir que o outro faça o que ele mesmo não faz” (ROUSSEAU, 2006, p. 94).

O alemão Immanuel Kant (1724-1804) foi outro importante teórico iluminista que contribuiu para o desenvolvimento do conceito de cidadania na sociedade moderna. Por intermédio de sua obra, publicada em 1795, com o título: *À Paz Perpétua*, apresentou a teoria sobre o “Estado de Direito”, uma proposta de organização social não só para os indivíduos, mas também para os Estados. Para ele, só por meio do Estado de Direito é que se pode proporcionar uma relação harmoniosa entre os indivíduos, visto que só dessa forma é possível eliminar qualquer possibilidade de retornar à barbárie comum ao período feudal e ao absolutismo.

Para Kant (1989), o desenvolvimento da humanidade depende diretamente do incremento da sociedade jurídica, daí a importância que o Direito teve para o desenvolvimento da cidadania no mundo inteiro, pois as leis devem ser utilizadas como elemento essencial para garantir os limites às liberdades individuais no Estado republicano. O que não se revela na proposta kantiana sobre o Estado de Direito é que o republicanismo – que estabelece os princípios que regem a convivência dos indivíduos no interior do Estado – se constitui a partir da base econômica, por meio de representações da classe hegemônica, ou seja, são os indivíduos legitimados pela base econômica que se tornam potencialmente capazes de agir, segundo a representação das leis definidas sob o aval de quem controla a economia.

Compreendemos, então, que para o liberalismo kantiano, uma carta constitucional republicana deve estabelecer as condições e possibilidades para que o cidadão se constitua como autônomo. Todavia, as leis civis devem garantir no mínimo uma “convivência sem conflitos”, um livre exercício das liberdades externas, as quais todos possam respeitar o direito do outro. Dessa forma, entendemos que

essa autonomia na verdade é uma heteronomia porque o indivíduo estará sujeito a uma lei exterior ou à vontade de outrem.

Kant (1989) não nega a heteronomia política, ele entende que os cidadãos devem respeitar as leis civis nem que para isso devam ser coagidos a procederem dessa forma. Intuímos que esse aspecto é o que mais se aproxima de um sentido universal do que se concebe hoje sobre cidadania, haja vista que, em grande parte das sociedades modernas, as leis são determinadas por representantes da burguesia, feito de maneira vertical.

Dessa forma, sabemos que Locke (2005), Smith (1983), Rousseau (2006), Kant (1989, dentre outros, tiveram uma importante contribuição para o desenvolvimento do modelo de cidadania na democracia moderna, sobretudo, nos aspectos embrionários do que hoje conhecemos como cidadania global. Esses autores, ajudaram a demarcar o século XVIII como o século dos direitos, mesmo que para uma pequena parcela da sociedade. Todavia, consideramos que a Revolução Francesa (1789-1799) – por meio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC) – tornou-se o fato histórico que marcou esse século como o fundador dos direitos civis¹⁴, não só para a França, mas para todos os países capitalistas do ocidente os quais tiveram no lema da revolução francesa (**liberdade, igualdade e fraternidade**) a referência política para o desenvolvimento do novo modelo de cidadania (ODALIA, 2016).

Com a proclamação da *Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão*, em 27 de agosto de 1789, dá-se início a um passo significativo para transformar os indivíduos, de todas as classes, em cidadãos, um processo que teve como pano de fundo a teoria liberal. Por conta disso, a universalização sobre os direitos civis foi se instituindo gradativamente, principalmente no que se refere aos indivíduos miseráveis e sem propriedade. Isso porque o viés de universalidade sobre o modelo de cidadania que surgiu com o pensamento kantiano, foi tomando outra conotação durante os acontecimentos que se seguiram pós Revolução Francesa.

Contudo, o primado da razão, a tolerância (religiosa), a liberdade individual, a oposição ao governo arbitrário e a liberdade de comércio internacional foi a grande contribuição que o pensamento liberal disponibilizou à humanidade, principalmente

¹⁴ Apesar da declaração francesa ter tido os mesmos princípios norteadores da Declaração da Independência Norte-americana, a francesa utilizou elementos filosóficos e populares que a legitimou como um documento histórico, que demarcou de vez o fim do sistema feudal e o início de uma nova era, a Era dos Direitos.

porque o Estado-nação, responsável por garantir essa primazia, pode ser conduzido pelos membros da sociedade civil.

A Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão (DDHC) demonstrou um uniforme desejo pelo fim dos privilégios legais da aristocracia e do clero e da necessidade de assentar o novo governo por meio do apoio popular, com o propósito de preservar os direitos naturais dos homens. Mas, compreendemos que esta declaração foi constituída sob o modelo lockesiano de cidadania, isso porque a igualdade e a liberdade, propostas no documento, foram constituídas de maneira que os indivíduos de classes sociais distintas tivessem acesso a esses direitos de forma diferenciada, o que não garantiu sua plena liberdade.

No primeiro e segundo artigo da Declaração está estabelecido que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”. Direitos estes que devem ser entendidos como naturais e irrevogáveis, cabendo a toda e qualquer associação política a defesa e conservação desses direitos, os quais consistem na liberdade, na propriedade, na segurança e na resistência à opressão. Portanto, a declaração francesa não assegurou amplos direitos, mas estabelece limites aos cidadãos, colocando-o abaixo da lei, ou seja, a dita liberdade, tão festejada pela vitória sobre o absolutismo, tornou-se uma liberdade limitada por um conjunto de normas constituídas sob a base do liberalismo econômico lockesiano.

Marx (2009) revela um aspecto liberal importante que compõe a *Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão*, ao destacar a presença distinta dos termos “homem” e “cidadão” no documento, uma distinção que está relacionada com as classes sociais. Esse autor compreende que o homem e o cidadão são membros da *sociedade civil*, mas têm relações diferenciadas com o Estado. O homem integra o grupo social que participa das decisões sobre as ações políticas do soberano (a burguesia), já o cidadão é o membro da comunidade que está submetido às leis do Estado (o proletariado).

Essa relação diferenciada só é possível porque a declaração francesa está pautada no modelo burguês de sociedade civil. Assim, para Marx (2009, p. 63):

Antes de tudo, constatemos o fato de que os chamados direitos do homem, os *droits de l'homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, não são outra coisa senão os direitos do *membro da sociedade civil* [burguesa, *bürgerliche Gesellschaft*] i. e. do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade.

Portanto, entendemos que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* é revolucionária quando estende o *status* de cidadania a todos os indivíduos, até então impensável no absolutismo, mas é conservadora quando define os direitos do homem e do cidadão de acordo com sua posição social e sua relação política com o soberano. Isso se revela a partir do momento que a concepção de liberdade, presente na declaração, se torna objeto de análise.

Marx (2009, p. 64), ao tratar sobre o direito à liberdade, presente no texto da DDHC, revela uma contradição fulcral sobre a concepção de liberdade.

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com o homem, mas, antes, no isolamento do homem relativamente ao homem. É *direito* desse isolamento, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si. A aplicação prática do direito do humano à *liberdade* é o direito humano à *propriedade privada*. [...] O direito humano de propriedade privada é, portanto, o direito de [...] gozar a sua fortuna e dispor dela; [é] o direito do interesse próprio.

É notável que há de fato uma associação à teoria liberal lockesiana na declaração francesa, porque as Declarações mantêm a divisão entre as classes sociais (burguesia e proletariado) e condicionam o *status* de cidadania ao comportamento egoístico, individualista e principalmente comprometido com o desenvolvimento do capitalismo. Para o homem que participa das decisões do soberano, a declaração garante a condição de obter propriedade e lhe possibilita direitos plenos a uma cidadania efetiva, mas para o verdadeiro homem, o homem concreto, o ser humano genérico, o indivíduo comum, a ele é garantido apenas o reconhecido como cidadão de forma subjetiva e abstrata.

Nesse contexto, a **igualdade e fraternidade**, proclamada na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, se tornam um construto teórico para garantir as diferenças entre os sujeitos em sociedade, pois a igualdade nada mais é do que um “significado não político” sobre a liberdade; já a fraternidade é o conceito de política, que deve garantir a conservação do indivíduo (enquanto sujeito liberto) e de sua propriedade, que se constitui como um caminho aberto para a “mão invisível” do mercado para (MARX, 2009). Nessa concepção de cidadania, a fraternidade assegura, por meio de ações políticas, o egoísmo daquele que é membro da sociedade civil burguesa, o cidadão. De acordo, com Marx (2009, p. 66):

Nenhum dos chamados direitos do homem vai, portanto, além do homem egoístico, além do homem tal como ele é membro da sociedade civil, a saber: [um] indivíduo remetido a si, ao seu interesse privado e ao seu arbítrio privado, e isolado da comunidade.

[...] Mais enigmático se torna esse fato quando vemos que a cidadania de Estado rebaixa mesmo a *comunidade política* dos emancipados políticos a mero *meio* para a conservação desses chamados direitos do homem; que, portanto, declara o *citoyen* servidor do *homem* egoísta.

Mesmo que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* tenha representado um avanço com relação ao absolutismo monárquico, a concepção de cidadania, presente nesse documento, e que baseou as cartas constitucionais dos principais países do capitalismo entre os séculos XVIII e XIX, manteve a lógica de fragmentação entre as classes sociais, demarcada entre burgueses e proletariados. Isso se configura principalmente a partir do momento que define a propriedade como elemento central para distinguir o homem do cidadão, o burguês do indivíduo comum.

Ao longo do século XIX, outras concepções de cidadania foram desenhadas e até instituídas momentaneamente, a exemplo da Revolução de 1848 ou Primavera dos Povos, que aconteceu também na França e propunha um outro modelo de relações sociais, contrário ao modelo liberal – chamado por muitos de concepção socialista de cidadania –, todavia, esse modelo rapidamente ‘sofreu’ ataque e foi destituído pelas forças reacionárias burguesas daquele país.

Por toda a Europa, o modelo de cidadania que predominou no desenvolvimento do capitalismo foi instituído a partir do que propôs a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Um modelo de cidadania, imposto pela classe social hegemônica que, apesar de ter como lema a igualdade e a fraternidade, promovia a desigualdade entre os indivíduos. O liberalismo lockesiano foi o que constituiu os princípios gerais no desenvolvimento das sociedades capitalistas e o *laissez-faire* smithiano tornou-se a estratégia que os Estados deveriam desenvolver para que o direito à liberdade e à propriedade pudesse ser garantido a todos os membros da sociedade civil.

Toda essa construção sobre o conceito de cidadania começou a ruir com as crises cíclicas do capitalismo no final do século XIX e início do século XX, principalmente com a crise de 1929 e com o advento das duas guerras mundiais do século XX. Aspectos estes que provocaram o fim do *laissez-faire* e exigiram um novo reordenamento das estratégias do capitalismo para manter sua hegemonia. Logo, um novo modelo de cidadania surge, com base em uma nova teoria social, o “Estado de Bem-estar Social”.

1.2 O DECLÍNIO DO LIBERALISMO ECONÔMICO E A ASCENSÃO DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL: a constituição de um novo conceito de cidadania

Nessa seção, trataremos sobre as mudanças da concepção do conceito de cidadania, promovido pelo declínio do liberalismo econômico e o surgimento das primeiras elaborações sobre o Estado de bem-estar social¹⁵ na Inglaterra, entre a virada do século XIX para o XX. Desenvolveremos sobre esse processo de transição por considerarmos que as mudanças sobre a concepção de cidadania, nesse período, contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento das bases da proposta de cidadania global, elaborado pelo capitalismo moderno, isso porque a revolução industrial, na região, necessitou escoar produtos para além das barreiras fronteiriças e, com isso, o modelo de relação de produção e a cultura do consumo passaram a se tornar universal.

Para nos ajudar a desenvolver análises sobre esse processo de transição sobre o modelo de cidadania no referido período, utilizaremos como referência central o estudo do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall (1893-1981) que por meio de sua obra de maior repercussão, publicada na década de 1950 (*Cidadania, Classe Social e Status*), identificou as mudanças no modelo de cidadania durante o período de transição da política do *laissez-faire* à política do Estado de bem-estar social na Inglaterra. Ao desenvolver o conceito de "cidadania social" e propor novas estratégias para tratar da crescente igualdade política e da crescente desigualdade econômica, vivenciada durante a revolução industrial inglesa do século XIX, o autor nos ajuda a compreender como o capitalismo passou a utilizar a política social para amenizar a desigualdade econômica em uma sociedade de classes.

Em sua obra de grande repercussão – *Citizenship and Social Class (Cidadania e Classe Social)* –, Marshall (1967) analisa o desenvolvimento do conceito de cidadania nos séculos XVIII, XIX e XX, tendo como parte importante para esse

¹⁵ Conhecido sob o termo em inglês de *Welfare State*; é o modelo de organização social que, por duas décadas e meia, foi amplamente desenvolvido pelos países centrais do capitalismo. Caracteriza-se por ações políticas de Estado para o campo social e econômico, tendo como referência a transferência de renda para a população, bem como a prestação de serviços públicos básicos; é visto também como uma forma de combate às desigualdades sociais.

desenvolvimento, três direitos fundamentais a saber: os **direitos civis**, seguidos dos **direitos políticos** e dos **direitos sociais**.

Para Marshall (1967, p. 63-64),

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

É perceptível que Marshall (1967) sustenta a ideia de que o processo de evolução sobre o modelo de cidadania se desenvolve ao longo da história a partir do momento em que os direitos foram se tornando gradativamente universais. Para o autor, isso é um dos aspectos que fez a sociedade mundial avançar no entendimento sobre o papel do Estado na garantia de direitos a todos os indivíduos.

Com referência a isso, compreendemos que na sociedade feudal, os direitos eram usufruídos apenas por aqueles que detinham *status* de nobres, não havia nenhum código que tornava uniforme esses direitos a todos os homens da sociedade – nobres e plebeus, livres e servos – e nenhum princípio que instituía um certo grau de igualdade entre os cidadãos, com exceção de algumas cidades medievais.

Foi na Inglaterra do séc. XVII que se deu o passo importante para que pudesse ser garantido os direitos civis aos indivíduos, não mais baseados apenas em costumes locais, e sim por meio do “direito consuetudinário”¹⁶, todavia, ele não era um direito garantido a todos os indivíduos. Isso porque o parlamento inglês, que tinha poderes para definir os direitos consuetudinários, concentrava em si poderes políticos do Governo nacional e, assim, tratava os direitos nacionais de forma

¹⁶ Direito consuetudinário são leis que surgem dos costumes de uma certa localidade e que não passam por um processo formal de criação de leis. Leis que não precisam necessariamente estar registradas em um papel. Processo jurídico que permite que os costumes se transformem em leis (BOBBIO; MATTEUCCI; PESQUINO, 2000).

setorizada, preocupando-se apenas com os que tinham inserção na *Curia Regis*¹⁷ inglesa.

Com isso, qualquer iniciativa sobre os direitos sociais que se tentou desenvolver na Inglaterra, antes do século XX, eram combatidas pelo parlamento ou gradativamente dissolvidos pela mudança econômica – a exemplo da *Speenhamland Law*¹⁸ (Lei de Abonos). Entretanto, alguns aspectos comuns a esse direito foram minimamente desenvolvidos pela chamada *Poor Law* (Leis dos Pobres), uma política que garantiu ajuda mínima aos pobres durante os séculos XVII, XVIII e XIX.¹⁹

Para Marshall (1967), os elementos necessários à cidadania moderna (direitos civis, políticos e sociais), não foram garantidos durante o período de efervescência da industrialização inglesa (entre os séculos XVIII e XIX). Isso porque o próprio desenvolvimento da industrialização impedia que o conjunto desses direitos pudessem ser garantidos de forma ampla à população. Para tal, o setor industrial contava com a omissão do Estado no combate às desigualdades, sendo que, essa omissão se tornou um instrumento fundamental para o estabelecimento de um mercado auto regulável por meio da política do *laissez-faire*, pensada por Smith (1983).

Um exemplo dessa concepção está nos estudos de Polanyi (2000) que, ao analisar a legislação inglesa da época, identificou que durante o processo de desenvolvimento da *Speenhamland Law*, entre os anos de 1795 e 1834, cuja política impossibilitou o pleno estabelecimento de uma economia de mercado e inibiu um maior desenvolvimento do capitalismo industrial.

A vigência de uma legislação que garantisse às pessoas o direito à vida por meio da concessão de diferentes direitos, tais como uma renda mínima, foram fatores que, segundo Polanyi (2000), contribuíram para o pouco desenvolvimento das indústrias e, conseqüentemente, o empobrecimento da população. Dessa forma, criou-se a ideia de que a economia de mercado não era positiva para o desenvolvimento econômico do país, então, nesse sentido, o caminho mais

¹⁷ Um organismo consultivo, com função de auxiliar o rei a deliberar sobre os assuntos que este propunha, uma espécie de conselho real.

¹⁸ Lei que vigorou na Inglaterra entre 1795 a 1834 e que oferecia um conjunto de direitos sociais a trabalhadores, tais como salário mínimo e salário-família, combinados com o direito ao trabalho ou sustento. A Lei *Speenhamland* foi muito além do que se poderia pela *Poor Law* (MARSHALL, 1967).

¹⁹ Não colocamos o século XX, mas a *Poor Law* subsistiu na Inglaterra até o desenvolvimento do Estado de bem-estar social, após a segunda Guerra Mundial.

adequado a seguir era o enfraquecimento e o fim da “Lei de Abonos” e o fortalecimento da “Lei dos Pobres”.²⁰

Dessa forma, os direitos sociais do cidadão britânico passaram a fazer parte da agenda do Estado, muito mais em função da necessidade de fortalecer a economia que estava em declínio na primeira metade do século XVIII do que garantir o bem-estar de todos os indivíduos. Até então, o distanciamento entre os direitos civis e os direitos políticos e sociais era tão evidente que, para Marshall (1967, p. 65), “tornou-se possível para cada um seguir seu caminho próprio, viajando numa velocidade própria, sob a direção de seus próprios princípios peculiares”. Foi por conta desse aspecto que Marshall (1967) classificou o desenvolvimento de cada um elemento da cidadania em séculos diferentes, haja vista o contexto socioeconômico de cada século.

Ou seja, os direitos civis foram comuns ao século XVIII (período áureo do *laissez-faire*), os direitos políticos foram gradativamente conquistados durante o século XIX (período de declínio do *laissez-faire*) e os direitos sociais vão se constituir de fato no XX (durante o desenvolvimento do Estado de bem-estar social). Apesar dessas especificidades, considera-se que o *status* de liberdade é o aspecto que está entrelaçado entre os três direitos que compõem a cidadania moderna (civis, políticos e sociais).

Para Marshall (1967, p. 68):

A história dos direitos civis em seu período de formação é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um *status* já existente e que pertencia a todos os membros adultos da comunidade – ou talvez se devesse dizer a todos os homens, pois o *status* das mulheres ou, pelo menos, das mulheres casadas era, em certos aspectos importantes, peculiar. Esse caráter democrático ou universal do *status* se originou naturalmente do feito de que era essencialmente o *status* de liberdade e, na Inglaterra do século XVII, todos os homens eram livres.

²⁰ Pela Lei de 1834, a *Poor Law* renunciou a todas suas reivindicações de invadir o terreno do sistema salarial ou de interferir nas forças do mercado livre. Oferecia assistência somente aqueles que, devido à idade e a doença, eram incapazes de continuar a luta e aqueles outros fracos que desistiam da luta admitiam a derrota e clamavam por misericórdia. O movimento experimental em prol do conceito de previdência social mudou de direção. Porém, mais do que isso, os direitos sociais mínimos que restaram foram desligados do *status* da cidadania. A *Poor Law* tratava as reivindicações dos pobres não como uma parte integrante de seus direitos de cidadão, mas como uma alternativa deles – como reivindicações que poderiam ser atendidas somente se deixassem inteiramente de ser cidadãos. Pois, os indigentes abriam mão, na prática, do direito civil da liberdade pessoal devido ao internamento na casa de trabalho, e eram obrigados por lei de abrir mão de quaisquer direitos políticos que possuíssem. Essa incapacidade permaneceu em existência até 1918, e, talvez não se tenha dado o devido valor a sua abolição definitiva (MARSHALL, 1967).

O que Marshall (1967) não revela nessa passagem é que o caráter universal do *status* de liberdade também tinha relação com a revolução industrial que estava ocorrendo no século XIX em muitos países da Europa, principalmente na Inglaterra, ou seja, essa universalização estava associada também ao aumento do trabalho livre, determinado pelo modo de produção capitalista.

Esse modelo de desenvolvimento econômico impôs o controle sobre as forças produtivas²¹ e se colocou de forma articulada entre a estrutura econômica, a estrutura política-jurídica (leis e Estado) e a estrutura ideológica (ideias e costumes) para determinar as relações de produção²². Portanto, na sociedade moderna as relações de produção são determinadas pelas forças produtivas e, por sua vez, condicionam a superestrutura (MARX, 2012).

De certa forma, isso não impedia que a classe proletária se desenvolvesse e buscasse superar o modo de produção capitalista, ou seja, os aprimoramentos do modo de produção burguês contribuíam também para o desenvolvimento dos indivíduos que compõem a classe subalterna, porque a universalização do *status* de cidadania não é determinada de maneira unilateral, é necessário também considerar o conflito entre as classes sociais.

Para Marshall, T. (1967), o marco no desenvolvimento da sociedade política e econômica foi a universalização do *status* de liberdade, é o que tornou todo lavrador inglês membro da sociedade, onde há uma lei para todos os homens, principalmente aqueles que migravam para as cidades. Para o autor, “nas cidades os termos ‘homens’ e ‘cidadania’ eram semelhantes. Quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instituição local numa nacional” (MARSHALL, 1967, p. 69, grifos do autor). Contudo, a universalidade sobre o *status* de cidadão, pensado pelo autor, só se tornou realidade de fato durante o desenvolvimento do Estado de bem-estar social (*Welfare State*), no período pós 2ª guerra mundial.

Todavia, entendemos que essa liberdade não passava de mais uma estratégia da classe que dominava os meios de produção para se manter hegemônica. A ideia

²¹ Na perspectiva marxiana, o conceito de forças produtivas abrange os meios de produção e a força de trabalho, ou seja, o desenvolvimento das forças produtivas compreende fenômenos históricos como o desenvolvimento da maquinaria e outras modificações do processo de trabalho, tais como a descoberta e exploração de novas fontes de energias e a educação do proletariado, segundo Bottomore (2012).

²² As relações de produção são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas. Na sociedade moderna, a mais relevante e fundamental dessas relações está entre a propriedade que a burguesia tem sobre os meios de produção e a força de trabalho que o proletariado possui.

era possibilitar a emancipação política dos indivíduos para, mediante esse modelo limitado de emancipação, conceder pequenas reivindicações com intuito de manter e legitimar seu poder como soberano.

Para Marx (2009, p. 48-49):

O limite da emancipação política aparece logo no fato de que o Estado pode libertar-se de uma barreira sem que o homem esteja *realmente* livre dela, [no fato de] que o Estado pode ser um *Estado livre* sem que o homem seja *um homem livre*. [...] O Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem.

É mister afirmar que o desenvolvimento dos direitos políticos na Inglaterra do séc. XIX foi ampliado no século XX, haja vista que o direito à liberdade estava consolidado o suficiente para justificar a universalização do *status* de cidadania. Mas isso não significa dizer que houve a criação de novos direitos, o que na realidade houve foi a expansão dos direitos que existiam para os demais setores da sociedade. Para Marshall (1967), isso significa dizer que os direitos políticos não eram problemáticos no conteúdo (para os padrões da cidadania democrática) e sim na sua distribuição, isso porque poucos indivíduos poderiam ser considerados cidadãos, pelo simples fato de não serem proprietários.

O final do século XIX, na Europa, foi demarcado por muitas conquistas de direitos políticos e sociais, tais como: o direito à educação pública e obrigatória a todas as crianças. O início do século XX se destaca pela implementação da Lei que garantiu o voto às mulheres (1918), lei está que – mesmo não estabelecendo por completo a igualdade política entre os substratos econômicos – transferiu a base sobre o direito ao voto também às mulheres com mais de 30 anos, o que dez anos mais tarde foi igualado a idade mínima para o voto dos homens (21 anos). Essa conquista em específico foi oriunda de anos de luta liderado por um movimento de mulheres britânicas que ficou conhecido mundialmente por sufragistas.²³

Em períodos em que o estímulo ao individualismo era a mola propulsora do Estado inglês – mesmo que o *laissez-faire* não estivesse tão fortalecido como antes –, o direito ao acesso à instrução escolar naquele momento se deu pelo simples fato de que esse direito não tornava as crianças cidadãs (por serem menores de idade). Portanto, o acesso à educação escolar não afetava o *status* de cidadania das

²³ A conquista das sufragistas britânicas fez parte de um movimento feminista mundial, que já tinha levado a reconhecer o voto feminino na Nova Zelândia (1893), na Austrália (1902), na Finlândia (1906), na Noruega (1913) e na União Soviética (1917) e que logo seria conquistado na Alemanha (1918) e nos Estados Unidos (1920). No Brasil, as mulheres só conquistaram o direito ao voto em 1932, contudo, assim como as sufragistas na Europa, votaram com a burguesia.

crianças mais do que o direito delas à proteção contra a intensificação do trabalho, sobretudo em locais perigosos e insalubres.

Contrário a esse entendimento, Marshall, T. (1967) considerava que toda ação política do Estado se constituía como um exercício de cidadania, tal como a educação escolar, pois, para ele, essa ideia partia do princípio de que as crianças na escola são cidadãos em formação, pressuposto que vai utilizar, anos mais tarde, como parte do desenvolvimento sobre as bases teóricas do “Estado de Bem-estar Social”, ou seja, a educação enquanto dever social é essência para o exercício da cidadania²⁴, um pressuposto que hoje é muito bem utilizado pelo capitalismo para o desenvolvimento das políticas educacionais.

Nas palavras de Marshall, T. (1967, p. 73),

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ter sido educado. E, nesse ponto, não há nenhum conflito com os direitos civis do modo pelo qual são interpretados numa época de individualismos. Pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Com o processo de mudança na economia inglesa no início do século XX e com a necessidade de aperfeiçoamento da força de trabalho, o Estado inglês passou assumir a educação como seu dever social. Essa mudança foi significativa para a educação capitalista, isso porque na Inglaterra do século XIX, assim como nos demais países da Europa que tinham o liberalismo econômico como referência política, o aperfeiçoamento e a civilização eram tidos como um dever individual do cidadão e não um dever social do Estado. Legitimar a mudança sobre essa relação foi fundamental para o desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social no século XX.

²⁴ A educação como formação para a cidadania passa ganhar muita força no século XX, chegando no século XXI fortemente legitimada pela sociedade em geral e por setores tradicionais e progressistas da educação.

Essa mudança se consolidou com a chegada do Partido Trabalhista ao poder em 1924 na Inglaterra, quando as primeiras experiências de políticas, baseadas na Social Democracia²⁵, passaram a ser estimuladas na toda Europa. Durante o período que permaneceu à frente do Estado, entre as décadas de 1920 e 1930, o Partido garantiu o desenvolvimento de políticas sociais importantes para a universalização do *status* de cidadania. Nesse período foram criados vários programas sociais, tais como: programa de habitação (Moradia *Wheatley*) que possibilitou a construção de 500 mil casas para serem alugadas aos trabalhadores com baixos salários, além de programas no campo da educação, do emprego, da previdência social e da proteção ao inquilino.

A partir dessas experiências promovidas pelo Partido Trabalhista inglês, a sociedade civil na Europa passou a ter um novo entendimento sobre os direitos sociais, em que o Estado deveria ter um papel diferente do que foi proposto até então pelo liberalismo econômico, no sentido de garantir a universalização do *status* de cidadão a os indivíduos e não apenas aos que detinham posses. O conjunto desses aspectos vivenciados no início do século XX, demarcou o fim do *laissez-faire* (HOBBSAWM, 2000) e o início do Estado de Bem-estar Social. Com isso, o conceito de cidadania assume novas conotações na sociedade moderna, dando um *plus* no caminho à sua universalização.

A esse novo conceito de cidadania, Marshall, T. (1967, p. 76, *grifos nossos*) a definia da seguinte forma:

A cidadania é um *status* concedido aqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, por

²⁵ Corrente política de tendência socialista, que originalmente propõe a mudança da sociedade capitalista por meio de reformas graduais. Se caracteriza pelo papel central que dá ao Estado em relação a economia. Propõe um grau significativo de intervenção do Estado na regulamentação do mercado de trabalho, mas também incentiva, na mesma proporção, a demanda e oferta de trabalho, o que se converte em alta taxa de emprego, para todos os gêneros. Surgiu na Europa em 1875 com a criação do Partido Social Democrata Alemão, servindo de modelo para outros países; contudo, floresceu no início do século XX na Inglaterra, Alemanha, Suécia, Noruega e Dinamarca, mas se declinou do socialismo-leninismo após a Segunda Guerra Mundial. Na década de 1990 ganhou força também nos países da América Latina como Costa Rica, República Dominicana, Brasil, Venezuela e Nicarágua (SANDRONI, 2010).

enriquecimento da matéria-prima do status e um aumento no número daqueles a quem é conferido o status.

Portanto, é perceptível que com a ascensão das políticas sociais, promovidas pela Social Democracia, na Inglaterra, o *status* de cidadão deixou de ser concedido apenas aos indivíduos que tinham propriedade, passando a ser compelido também aos que seguem um padrão de comportamento e atitude, determinados pela sociedade que vivem e pelo grupo social que a dirige. Essa é a imagem de uma cidadania ideal para Marshall (1967) que – em tese – tornaria todos os indivíduos iguais na sociedade, haja vista que usufruem dos mesmos direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais.

Dessa forma, foi criado, no campo da economia política, uma nova possibilidade de garantir a “igualdade” entre as classes sociais, algo impossível de se pensar até então em uma sociedade capitalista (porque esse modelo de sociedade não sobrevive sem a desigualdade entre classes sociais). Porém, compreendemos que a desigualdade que é combatida pela lógica da Social Democracia é a desigualdade de padrão de comportamento e não a desigualdade econômica entre as classes.

Mcpherson (1979, p. 281) chama atenção sobre o aspecto que tange a concessão de direitos aos indivíduos na democracia capitalista. Para o autor, a função dos direitos políticos é legitimar uma situação pré-existente sobre os direitos civis, ou seja, a concessão do direito à propriedade não está relacionada à concessão direta sobre o direito de propriedade aos indivíduos, mas apenas o reconhecimento de que todo indivíduo é um “proprietário em potencial”. Portanto, o *status* de cidadão para a Social Democracia não garante ao indivíduo ter propriedade ou usufruir dos bens produzidos pela sociedade.

Esse *status* apenas dispõe ao indivíduo a liberdade de conquistar a propriedade e de consumir os bens de consumo, a partir de esforços próprios e individuais. Esse aspecto é crucial para compreendermos o objeto de estudo desta pesquisa, pois é um elemento que irá compor as bases do conceito de Cidadania Global e de Educação para Cidadania Global.

Os estudos de Marshall (1967) nos revelam que a mudança sobre o *status* de cidadão só foi possível por conta da ideia de que o desenvolvimento da cidadania coincide com o desenvolvimento do próprio capitalismo, por isso, essa mudança foi viável e necessária ao modo de produção capitalista. A partir desse entendimento, e

por não ser contrário ao modo de produção capitalista, é que o autor elabora o conceito de “cidadania social” que, para ele, deveria se constituir como a base do “Estado de bem-estar social”.

As ideias sobre “cidadania social” ‘nascem’ a partir da análise feita por Marshall (1967) sobre o complexo processo histórico-sociológico em que se desenvolveu a cidadania inglesa durante os séculos XVII, XVIII, XIX e XX. Processos esses que têm seu ponto alto no pleno desenvolvimento da indústria capitalista na Inglaterra e o surgimento de novas cidades ao redor das fabricas a exemplo de Birmingham.²⁶ Com o desenvolvimento das cidades inglesas, novos direitos tiveram que ser concedidos aos indivíduos, sobretudo, aqueles que vinham dos condados, atraídos pelo crescimento das indústrias nas cidades que estavam em desenvolvimento.

Para garantir o controle sobre o crescimento da classe operária, a reformulação do sistema judiciário consuetudinário inglês contou com o mecanismo legal do *Habeas Corpus*²⁷ e o desenvolvimento do direito à abolição da censura de imprensa. Por isso, os antigos vilões rurais, que vinham para trabalhar nas indústrias, ganhavam agora algo que jamais fora cogitado no contrato feudal, o direito à liberdade de expressão. A princípio isso pode ser considerado a primeira grande conquista dos direitos civis no Europa, contudo, a liberdade de expressão por si só, não garantia a emancipação humana por se tratar de uma liberdade limitada (MARX, 2013).

No entendimento de Marshall (1967), as desigualdades que eram comuns até o fim do século XIX existiam em função, não apenas das falhas existentes sobre a garantia de direitos civis, concedidos por meio do contrato social entre os homens livres (direitos que não eram para todos), mas também devido à pouca importância que os direitos sociais tinham nesse contrato. De fato, o que ajudou a diminuir as desigualdades sociais nos países capitalistas no século XX foi o aumento dos direitos políticos e sociais garantidos à grande massa de trabalhadores.

²⁶ Birmingham é um exemplo de cidade inglesa que teve seu crescimento populacional e econômico, com o advento da Revolução Industrial, sendo uma das primeiras cidades a ter êxito no desenvolvimento industrial. Atualmente é uma cidade moderna, a terceira maior do Reino Unido e um importante polo de transportes, eventos, finanças e conferências.

²⁷ O termo nasce no Direito Inglês, especificamente para ser incluído na Carta Magna do país, promulgada em 19 de junho de 1215, concedida a partir das pressões dos barões, dos condes e do clero inglês. No art. 48 do documento versava o seguinte texto: “Ninguém poderá ser detido, preso ou despojado de seus bens, costumes e liberdades, senão em virtude de julgamento de seus pares, de acordo com a lei do país” (TOURINHO FILHO, 1997, p.516).

O entendimento sobre isso foi o que fez Marshall (1967) justificar a necessidade do desenvolvimento da “cidadania social”. Uma proposta que aglutinou a ideia de que era necessário romper com as barreiras que limitavam o alcance das leis a todos os indivíduos para que a universalização do *status* de cidadão pudesse estar no horizonte de todos os integrantes da sociedade. Dessa forma, o preconceito de uma classe sobre a outra e a desigualdade na distribuição de renda deveriam ser combatidas no sentido de diminuir apenas, mas não extinguir.

Na Inglaterra do século XX, a diminuição da desigualdade entre as classes sociais passou a ser estimulada por meio do fim do monopólio político de uma classe, isso passou a acontecer quando se garantiu a uma grande parte da sociedade o direito de concorrer a cargos públicos (no caso de cargos no judiciário esse processo demorou mais alguns anos); já a desigualdade na distribuição de renda foi combatida a partir de ações do judiciário britânico que tornou seus serviços mais baratos à população pobre, criando a ideia de tornar mais justo os direitos civis de todos (MARSHALL, 1967).

Dessa forma, a cidadania social de Marshall, T. (1967) criou a ideia de que o Estado, garantindo os direitos sociais a todos, estaria diminuindo as desigualdades sociais, uma garantia que não dependia exclusivamente de questões econômicas, porque o desenvolvimento de direitos sociais não significa necessariamente igualar as rendas.

De acordo com as ideias de Marshall (1967, p. 86) sobre esse aspecto,

O método normal de assegurar direitos sociais é o exercício do poder político, pois os direitos sociais pressupõem um direito absoluto a um determinado padrão de civilização que depende apenas do cumprimento das obrigações gerais da cidadania. O conteúdo dos mesmos não depende do valor econômico da reivindicação individual.

Assim, a diminuição das desigualdades sociais não atingiria a essência do modo de produção capitalista. Portanto, fica claro que a cidadania social de Marshall não resolve o problema central da desigualdade social, pois o ponto central das desigualdades está no conjunto de relações, pautado na propriedade. Esse é um fato jurídico e também político que deveria ser colocado em foco para que o problema das desigualdades sociais entre as classes possa de ser de fato abolido. Partimos desse princípio por entendermos que a desigualdade social se origina na

existência de classes sociais que, por sua vez, surgem na medida em que a relação capital trabalho se estabelece e se desenvolve.

Portanto, torna-se essencial destacar que o padrão de civilização, pensado por Marshall, T. (1967) para o desenvolvimento do Estado de bem-estar social, apesar de focar na necessidade de ampliar as políticas sociais, não rompe com o modelo capitalista de cidadania, ou seja, a igualdade almejada por ele é muito mais no campo do *status* de igualdade do que na igualdade de renda, propriamente dita.

Isso se torna evidente no pensamento de Marshall, T. (1967, p. 94-95) quando ele afirma que,

O que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta de vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre os mais e menos favorecidos em todos os níveis – entre o sadio e o doente, o empregado e o desempregado, o velho e o ativo, o solteiro e o pai de família grande. A igualação não se refere tanto a classes quanto a indivíduos componentes de uma população que é considerada, para esta finalidade, como se fosse uma classe. A igualdade de *status* é mais importante do que a igualdade de renda.

Nesse sentido, a meritocracia torna-se a lógica em que deve se basear as ações políticas do cidadão na democracia moderna. Mediante essa ideia, o Estado pode promover a diminuição da desigualdade, mas não se preocupar com o seu fim. O foco central na proposta marshalliana não é eliminar o privilégio econômico sobre a propriedade da elite, e sim romper com o privilégio hereditário de quem tem o *status* de cidadão (comum ao feudalismo). Nesse sentido, com a ajuda do Estado, o indivíduo que é desprovido de recursos econômicos poderá ser capaz de almejar qualquer posição social da mesma forma que o rico, porque isso depende exclusivamente de esforços próprios dos indivíduos para tal objetivo e não, necessariamente, de sua condição econômica.

Marshall, T. (1967, p. 109) fortalece essa ideia quando diz que,

Nosso objetivo não é uma igualdade absoluta. Há limitações inerentes em favor da desigualdade. Mas o movimento possui um duplo aspecto. Opera, em parte, através da cidadania e, em parte, através do sistema econômico. Em ambos os casos, o objetivo consiste em remover desigualdades que não podem ser consideradas como legítimas, mas o padrão de legitimidade é diferente. No primeiro, é o padrão de justiça social; neste último, é a justiça social combinada com a necessidade econômica. É possível, portanto, que as desigualdades permitidas por esses dois aspectos do movimento não coincidam. Distinções de classes podem sobreviver que não possuem nenhuma função econômica

apropriada, e diferenças econômicas que não correspondam a distinções de classe aceitas.

Desse modo, cria-se a ideia de que o Estado de Bem-estar Social, ao elevar o nível geral dos trabalhadores, não irá interferir no livre funcionamento do mercado, se assim o fizesse poderia ser confundido com o socialismo. Por isso, o contrato social se torna importante na sociedade capitalista, pois é dessa maneira que o poder econômico, por meio do Estado poderá garantir políticas sociais a todos os indivíduos da comunidade, dispondo de um mínimo de bens e serviços essenciais a todos (saúde, educação, moradia, renda mínima etc.). Os que usufruem desses benefícios, iriam garantir por intermédio de impostos (diretos e indiretos)²⁸, os mesmos benefícios aos seus descendentes, tornando-os, assim, também responsáveis pelos gastos necessários do Estado com as próximas gerações e com a economia capitalista.

Desse modo, todos os cidadãos de uma comunidade poderão partilhar dos bens produzidos pela sociedade, posto que todos (burgueses e proletários) participam da contribuição ao seguro-social mantido pelo Estado, por meio de suas obrigações com os impostos. Assim, todos os membros de uma sociedade – mesmo não tendo a mesma condição – podem se sentir ‘em pé’ de igualdade para fazer uso dos direitos sociais, porque todos contribuem para a manutenção desse sistema político democrático e, logo, as classes subalternas são convencidas que podem usufruir do *status* de cidadão, principalmente porque estão sendo regidos por um sistema político que busca um bem-estar social (MCPHERSON, 1994).

Diante desse contexto de mudanças, a cidadania no século XX deixou de ser um *status* concedido apenas aos indivíduos que detinham propriedades e, por isso, usufruíam dos direitos civis (uma característica promovida pelo *laissez-faire*). Com o novo modelo de democracia capitalista – baseada no desenvolvimento da “cidadania social” –, o *status* de cidadão passou a ser garantido a todos os indivíduos que contribuía com o seguro-social, por intermédio de um contrato social, estabelecido

²⁸ Impostos diretos são as arrecadações taxadas sobre o patrimônio (bens) e renda (salários, aluguéis, rendimentos de aplicações financeiras etc.) dos trabalhadores. Os impostos indiretos são as arrecadações oriundas das taxas que incidem sobre os produtos e serviços que as pessoas consomem. São cobrados de produtores e comerciantes, porém, atingem indiretamente os consumidores, pois, esses impostos incidem sobre os preços dos produtos e serviços, consumidos por todos os indivíduos. No Brasil, os principais impostos diretos são o Imposto de Renda da Pessoa Física (IRPF), o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e o Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU); e os indiretos são o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Imposto sobre Serviços (ISS) e o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

entre o Estado e a sociedade civil, que garantia a estrutura necessária ao indivíduo, por meio da concessão de direitos civis, políticos e sociais, para que todos os membros da comunidade se integrem nesse modelo de organização social.

Em síntese, o cidadão para o capitalismo moderno, em grande parte do século XX, é o indivíduo que participa do contrato social com o Estado capitalista e a classe social que o dirige e, por sua vez, incentiva o consumo através das políticas sociais, tornando a prática do consumo uma forma de inclusão social e de manutenção da estabilidade do contrato social estabelecido. Nesse sentido, o Estado de Bem-estar Social se torna uma estratégia do capitalismo para ceder às pressões, oriundas das desigualdades e dos conflitos entre as classes sociais antagônicas, desta forma, as políticas sociais derivam das contradições da relação capital-trabalho. Por conta dessa relação, é necessário compreendermos como o conceito de cidadania foi desenvolvido durante o processo de desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social nos países centrais do capitalismo no século XX e como esse fenômeno contribuiu para a elaboração de uma proposta de educação que pudesse estar associada ao desenvolvimento do modelo de cidadania globalizada.

1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA GLOBAL

Enquanto as ideias de Thomas Marshall (1967) definiram os princípios essenciais para que o Estado garantisse boas relações entre o mercado e a sociedade, com o intuito de promover a todos os indivíduos o usufruto dos três elementos essenciais à cidadania (direitos civis, políticos e sociais), as ideias do também britânico John Maynard Keynes (1883-1946) definiam outros aspectos importantes para que o *status* de cidadão – dentro dos parâmetros do capitalismo – pudesse ser universalizado. Contudo, ambos desenvolveram seus pensamentos sobre a universalização da cidadania com a preocupação de resolver o problema da desigualdade (essencial para o capitalismo), mas com o intuito de potencializar o modo de produção capitalista no pós-segunda guerra mundial.

As ideias de Marshall (1967) e Keynes (2007) ganharam força porque, após a segunda guerra mundial, o desemprego na Europa não era de todo voluntário, a demanda agregada não entrava em equilíbrio automático com a oferta agregada e a economia não estava em equilíbrio com o pleno emprego.

Desse modo, o Estado deveria desenvolver um papel fundamental no sentido de promover ações políticas focadas no Bem-estar Social dos indivíduos com vistas ao crescimento econômico. Isso se tornou necessário porque o capitalismo industrial não foi capaz de promover o pleno emprego a todos (KEYNES, 2007). Essa nova ordem ajudou a constituir e a universalizar um novo conceito de cidadania no século XX, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1960 nos países centrais do capitalismo, décadas que Hobsbawm (2000) denominou de “período de ouro do capitalismo”.

De modo geral, entendemos que o Estado de Bem-estar Social tem como característica central promover ações políticas institucionalizadas capazes de intervir no processo de produção e distribuição da riqueza de uma sociedade, pelas quais seus aspectos centrais são definidos pela classe hegemônica com o intuito de potencializar o modo de produção capitalista. O propósito dessas ações institucionais é “proteger os indivíduos contra aquilo que limita sua capacidade de atender as necessidades fundamentais, isto é, aquelas associadas às diferentes fontes de insegurança as quais está sujeita a vida no capitalismo” (WOLF; OLIVEIRA, 2016, p. 663).

Nesse contexto, o Estado tem o dever de garantir os direitos aos indivíduos que estão na condição de cidadãos e estes, por sua vez, têm o dever de cooperar com a economia por meio de um contrato social com o Estado, determinado pelas contradições, oriundas das relações entre o mercado e a sociedade e que, quase sempre, prevalece as necessidades individuais sobre as necessidades coletivas.

Esse processo tende a promover a “desmercantilização” e a “desfamiliarização” dos indivíduos, ou seja, o cidadão não depende mais apenas do mercado ou da família para se manter, pois pode dispor de prestações de serviços que garantam essa manutenção, serviços estes tidos como um direito social a todos os indivíduos que se submetem a um contrato social com o Estado (ESPING-ANDERSEN, 1991). Isso se configura como uma redução do grau de dependência dos cidadãos ao mercado e a família para garantir os seus direitos como tais.

Para Wolf e Oliveira (2016), essa situação representa uma mudança significativa nas relações sociais entre os indivíduos membros das sociedades que adotaram a política do Estado de Bem-estar Social, mudança esta que fortalece a falsa ideia de que todos têm a liberdade e autonomia de construir seu próprio destino como cidadão.

Para Esping-Andersen (1991), a “desmercantilização” significa a prevenção do processo de coisificação dos homens e das relações sociais que se estabelecem entre eles, isso porque a sua sobrevivência não mais depende unicamente da venda de sua força de trabalho. Já a “desfamiliarização” significa a redução do papel da família na formação da identidade dos indivíduos, bem como na forma como eles serão inseridos na sociedade, pois ela (a família) deixa de ser o principal mecanismo de transmissão de regras, normas e valores que orientam a formação de crianças e jovens cidadãos. Ou seja, na concepção de Estado de Bem-estar Social esse papel é desenvolvido muito mais pelo Estado do que pela família que, por meio das políticas sociais, transformam os indivíduos em **meios** para se atingir determinados **fins**, no caso, o desenvolvimento da economia capitalista.

Por defender “desmercantilização” e a “desfamiliarização” dos indivíduos, as ideias de Keynes (2007), inicialmente não foram muito bem vistas pelos capitalistas industriais, pois para eles a “desmercantilização” poderia fortalecer a classe proletária e enfraquecer o domínio e a autoridade exercida pela classe que domina os meios de produção. Porém, Keynes (2007) não propunha superar o modo de produção capitalista, e sim revelar suas fraquezas – sobretudo as fraquezas do *laissez-faire* – e indicar um novo mecanismo para aprimorá-lo (WOLF; OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, para salvar o sistema capitalista, que passava por uma crise profunda entre as décadas de 1930 e 1940, Keynes (2007) propôs um certo grau de intervenção do Estado, mas não ao ponto de promover o socialismo, apesar de também beber na sua fonte (BRESSER-PAREIRA, 1976).

Não cabe a este estudo desenvolver amplas análises sobre a proposta de Keynes (2007) para o desenvolvimento da economia capitalista – não é o foco central deste trabalho –, nosso interesse maior é identificar o modelo de cidadania pensado à luz da teoria do Estado de Bem-estar Social e os seus elementos que fizeram parte da gênese da Cidadania Global. Isso porque as políticas sociais, baseadas na teoria keynesiana, assumem um papel importantíssimo para o controle social e para o desenvolvimento da economia capitalista, haja vista que por meio de sua concepção o Estado – conduzido pelo que consideramos liberalismo reformulado – pode interferir no comportamento dos cidadãos.

Sobre este aspecto Wolf e Oliveira (2016, p. 666) revelam que,

Os Estados de Bem-Estar Social pressupõem o entendimento de que os indivíduos, ao agir de acordo com os seus interesses, não necessariamente são levados a assegurar o melhor resultado para si e para os outros. Isso porque existe uma contradição entre a busca do enriquecimento privado e a criação de nova riqueza para a sociedade no capitalismo, na medida em que o desejo de acumular riqueza em sua forma mais geral e abstrata pode se tornar antissocial, sobretudo em contextos em que se radicaliza a incerteza a respeito de um futuro incognoscível. De fato, deixado livre para atuar de acordo com a sua própria lógica, o capitalismo não é capaz de assegurar a maior produção e, principalmente, a melhor distribuição de riqueza, de modo que nem a todos é assegurada a possibilidade de atender às suas necessidades fundamentais.

Portanto, a proposta keynesiana não tinha a intenção de revelar essa contradição porque isso seria um risco para o capitalismo. É por conta disso que a universalização do *status* de cidadão, proposta por ele, passou a estar na ordem do dia daqueles que conduzem a economia capitalista. Se para o *laissez-faire*, o *status* de cidadão não deveria ser garantido apenas para aquele indivíduo que detinha propriedade, no Estado de Bem-estar Social, esse *status* passa a ser garantido a todo o indivíduo que esteja envolvido no sistema social, pautado no modo de produção capitalista. Para isso, a política baseada na lógica do Bem-estar deve dispor de condições objetivas para que todos os cidadãos, ricos ou pobres, mas, sobretudo os pobres, tenham condições mínimas de garantir suas necessidades básicas, mais do que isso, tenham condições de contribuir com o desenvolvimento da economia capitalista, consumindo bens e serviços produzidos pelo capital.

Segundo Galbraith (1967 apud HOBBSAWM, 1995, p. 253), essa lógica de desenvolvimento se baseia na ideia de que,

Nenhum homem faminto e sóbrio pode ser convencido a gastar seu último dólar em outra coisa que não comida. Mas uma pessoa bem alimentada, bem vestida, bem abrigada e um tudo mais bem cuidada pode ser convencida a escolher entre um barbeador e uma escova de dentes elétrica. Juntamente com preços e custos, a demanda do consumidor se torna sujeita à administração

Apesar dessa lógica, é mister afirmar que existiam modelos diferentes de garantir esse Bem-estar dentre os países capitalistas, como referência a essa afirmativa os estudos sobre lugar do *Welfare State* nas economias mundiais, desenvolvido por Esping-Andersen (1991) nos apresenta três modelos:

- liberal²⁹;
- conservador-corporativista³⁰; e
- socialdemocrata.

Esses modelos foram desenvolvidos nos países da Europa Ocidental (que hoje integram a União Europeia) durante o período de ouro do capitalismo (1950-1960) por grupos distintos de países, tais como:

- os países anglo-saxônicos (Irlanda e Reino Unido³¹) instituíram modelo liberal de políticas de Estado de Bem-estar Social;
- os países continentais (Alemanha Ocidental, Áustria, Bélgica, França, Luxemburgo e Países Baixos) e mediterrâneos (Espanha, Grécia e Portugal), o modelo conservador-corporativista; e
- os países escandinavos (Dinamarca, Finlândia e Suécia) o modelo socialdemocrata (WOLF; OLIVEIRA, 2016).

Todavia, o que unifica esses três modelos de *Welfare State* é a ideia de que seu desenvolvimento deve garantir a utilização dos recursos públicos disponíveis para potencializar o aumento da capacidade produtiva dos indivíduos e fortalecer o modo de produção capitalista.

Dessa forma, as políticas baseadas na teoria do Estado de Bem-estar Social foram amplamente desenvolvidas nos países capitalistas nos anos que sucederam o fim da segunda guerra mundial, principalmente nos Estado Unidos e em alguns países da Europa, apesar de que na década de 1950, a economia de alguns países da Europa e de outros continentes, dentre eles a URSS e o Japão na Ásia, tinha crescido mais que a economia norte-americana. Entretanto, a principal estratégia

²⁹ Caracteriza-se pelo papel secundário do Estado em relação ao mercado e à família, restringindo-se a assegurar o pleno funcionamento da economia privada – uma aproximação com o *laissez-faire* –, mas não deixa de atender as necessidades fundamentais de grupos sociais específicos, os mais pobres (WOLF; OLIVEIRA, 2016).

³⁰ Caracteriza-se pelo papel primário do Estado em relação ao mercado e secundário em relação a família, esta tida como mecanismo de atendimento das necessidades fundamentais dos indivíduos. Os benefícios concedidos aos indivíduos variam de acordo com a ocupação que ele ocupa na sociedade, ou seja, preserva as diferenças sociais entre os indivíduos. O que lhe configura com um caráter conservador (WOLF; OLIVEIRA, 2016).

³¹ O Reino Unido, depois de ter sua economia brutalmente atingida pelos conflitos da Segunda Guerra Mundial, se reconstruiu e desenvolveu a mais sofisticada proposta de Estado de Bem-estar Social dentre os países da Europa Ocidental, muito em função das diretrizes estabelecidas pelo economista britânico William Henry Beveridge em 1942, através do Relatório de Seguro Social e Serviços Aliados (*Report on Social Insurance and Allied Services*) ou simplesmente Plano Beveridge. Contudo, no decorrer da história, os britânicos não acompanharam o desenvolvimento em curso nos outros países da Europa Ocidental que adotaram os modelos continentais e escandinavos de Estado de Bem-estar Social, pelo contrário, resolveram retomar as políticas com princípios liberais, se aproximando, assim, do modelo anglo-saxônicos.

keynesiana para o desenvolvimento da economia, por meio do pleno emprego, só se tornou concreta, sobretudo nos países da Europa Ocidental e Japão, na década de 1960, quando a média de desemprego nesses Estados tinha estacionado em 1,5% (HOBBSAWM, 1995).

Assim, o pleno emprego, o modelo de produção em massa e a cultura do consumo passaram a influenciar a cultura de todo o cidadão no mundo entre a década de 1960 e 1970. Um processo estimulado pela produção em série comum à indústria automobilística e que chegou em diversos setores da economia, promovido pela demanda agregada efetiva e sustentada pelo pleno emprego que oxigenava o aumento da renda *per capita* da população mundial. Contudo, ao mesmo tempo que esse fortalecimento do consumo promovia o Bem-estar aos indivíduos, também possibilitava um descontrole sobre a produção em massa em diferentes setores da economia. Isso foi sentido principalmente na indústria de alimentos, na habitação e em outros setores da economia, visto que também promoveu o aumento na oferta de serviços que antes era acessível apenas a uma parcela pequena de indivíduos, tais como as viagens de turismo.

Sobre esse aspecto Hobsbawm (1995, p. 259) dá o seguinte destaque,

Antes da guerra, não mais de 150 mil norte-americanos viajaram para a América Central ou Caribe em um ano, mas entre 1950 e 1970 esse número cresceu de 300 mil para 7 milhões (*US Historical Statistics*, vol. I, p. 403). Os números para Espanha foram, sem surpresa, ainda mais espetaculares. A Espanha que praticamente não tinha turismo de massa até a década de 1950, recebia mais de 44 milhões de estrangeiros por ano em fins da década de 1980, um número ligeiramente superado apenas pelos 45 milhões da Itália (*Stat. Jahrbuch*, 1990, p. 262). [...] Em 1971, havia mais de 270 milhões de telefones no mundo, quer dizer, esmagadoramente na América e na Europa Ocidental, e sua disseminação se acelerava. Dez anos depois, esse número quase dobra. Nas economias de mercado desenvolvidas havia mais de um telefone para cada dois habitantes.

Esse *plus* na economia capitalista, promovido pelo Estado de Bem-estar Social, tornou possível aos trabalhadores médios usufruírem de bens e serviços que outrora só poderiam ser usufruídos por pessoas muito ricas. Além disso, o desenvolvimento tecnologia militar, estimulado principalmente pelos investimentos na modernização do poderio militar de países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e URSS (países que encabeçavam a corrida armamentista durante o período da guerra fria), provocou uma revolução tecnológica que pensada inicialmente para usos militares e logo passou a fazer parte também do cotidiano da sociedade. Tecnologias como

radar, motor a jato, energia nuclear e várias outras ideias que preparam o terreno para o desenvolvimento de tecnologias de informação, dentre elas, o computador, a internet e a telefonia móvel.

De acordo com o pensamento de Marx e Engels (2006), esse tipo de desenvolvimento econômico cria a necessidade de formar indivíduos com perfil consumista, atraídos por meio de ações políticas com um viés – de certo modo – socialista, mas um “socialismo burguês” que tem como característica a busca pela melhoria de vida, só que em uma perspectiva reformista, ou seja, sem os conflitos sociais e sem a dissolução do capitalismo, revelando que isso não passa de uma estratégia, baseada em um liberalismo reformulado, para desenvolver a economia capitalista, afinal sem uma demanda agregada, fortalecida pelo pleno emprego, os bens e serviços não poderiam ser consumidos e sem esse consumo – assim como a desigualdade social – a economia capitalista não sobreviveria.

Marx e Engels (2006), ao exporem suas análises sobre as mutações do capitalismo no *Manifesto do Partido Comunista*, buscam alertar a classe operária para essa armadilha promovida pelo socialismo burguês e que aqui podemos também associar às armadilhas que estão por trás dos discursos em defesa das Políticas de Estado de Bem-estar Social.

Para Marx e Engels (2006, p. 72),

Os socialistas burgueses querem as condições de vida moderna sem as lutas e os perigos dela necessariamente correntes. Querem a sociedade atual, mas sem os elementos que a revolucionam e dissolvem. Querem a burguesia sem o proletariado. Naturalmente, a burguesia concebe o mundo em que domina como o melhor dos mundos. O socialismo burguês elabora em um sistema, mais ou menos completo, essa representação consoladora. Quando convida o proletariado a realizar esses sistemas e a entrar na nova Jerusalém, no fundo só pretende induzi-lo a manter-se na sociedade atual, desembaraçando-se, porém, do ódio que lhe devota. [...] procura retirar da classe operária o gosto por todos os movimentos revolucionários, mostrando que não pode ser útil apenas essa ou aquela mudança política, mas somente pode ser proveitosa uma mudança nas condições materiais de vida e nas relações econômicas. Por “mudanças nas condições materiais de vida”, tal socialismo não compreende, de modo nenhum, a liquidação das relações burguesas de produção – só possível por via revolucionária; mas, compreende melhorias administrativas realizadas sobre a base dessas relações burguesas, isto é, que em nada alteram a relação entre capital e trabalho assalariado, servindo, para diminuir os gastos da burguesia com seu domínio e para simplificar o trabalho administrativo de seu Estado.

Portanto, podemos dizer que a retórica presente no desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social durante a Era de Ouro foi inspirada no discurso socialista burguês, utilizado para manter a hegemonia do sistema capitalista, por meio de estratégias que pudessem: primeiro convencer os indivíduos de que ser cidadão é fazer parte do melhor dos mundos, ou seja, do mundo capitalista; e segundo fortalecer o modo de produção capitalista por meio do financiamento dado pelo Estado às forças produtivas.

Dessa forma, o *status* de cidadão no Estado de Bem-estar Social pode se manter associado aos mecanismos, elaborados pelo modo de produção capitalista, para confundir e mascarar as desigualdades sociais. Assim, o indivíduo que faz parte das forças produtivas e que está na condição de cidadão estará mais propício ao inculcamento da ideologia burguesa e ao refutamento da ideologia do proletário.

De modo geral, esses mecanismos estão implícitos no desenvolvimento dos direitos de todo cidadão moderno – sobretudo os direitos sociais –, tais como: a educação que, em tese, está ou sob o controle irrestrito do Estado ou sob o controle do Estado com setor privado. Para Esping-Andersen (1991), as políticas sociais desenvolvidas no Estado de Bem-estar Social tendem a funcionar como um “sistema de estratificação social”³², haja vista que seleciona o grupo dos indivíduos que serão mais beneficiados com a concessão de um número maior de direitos e, com isso, também poderá funcionar como um ordenador das relações sociais.

O aspecto relacionado à estratificação social, que fez parte do desenvolvimento da economia capitalista, entre as décadas de 1960 e 1970, manteve-se nas décadas seguintes, tomando dimensões globais no final da década de 1990, mesmo com o declínio do Estado de Bem-estar Social. Uma das principais características desse modelo de globalização é a comercialização entre os países que, de maneira mais sistemática, quadruplicaram suas relações comerciais internacionais.

Hobsbawm (1991, p. 272), ao tratar desse aspecto, afirma que o modelo de relações comerciais desenvolvidas na década de 1990 tornou a economia dos Estados cada vez mais transnacional, ou seja, “um sistema de atividades econômicas para quais os territórios e fronteiras de Estados não constitui o esquema operatório básico, mas apenas fatores complicadores”. Dessa feita, o processo de globalização da economia se tornou sistemático e, com isso, as barreiras fronteiriças

³² Trataremos da educação como um sistema de estratificação social de forma elaborada no capítulo seguinte.

que impediam o desenvolvimento desse novo sistema passaram a diminuir e, assim, o modelo de cidadania também se transnacionalizou e se globalizou.

Desse modo, a cultura do consumo irrestrito de bens e serviços, inculcada na subjetividade desses cidadãos para desenvolver a economia capitalista – tanto dos países centrais quanto dos periféricos –, não poderia continuar sendo arquitetada pela lógica marshalliana ou keynesianas. Isso porque a preocupação com o pleno emprego foi um elemento do Estado de Bem-estar Social que, a partir da crise da economia capitalista na década de 1970, deixou de ser o foco central que balizava a formação do cidadão no mundo todo.

Na verdade, as propostas, pensadas por Marshall (1967) e Keynes (2007), que sustentavam o desenvolvimento da economia capitalista até então, passaram a não dar mais respostas a modelo, agora baseado na transnacionalização da economia e na conseqüente formatação do neoliberalismo.

Para Maués e Souza (2018, p. 3),

A Transnacionalização é um fenômeno que se organiza com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital, tendo sido facilitada pelo avanço das tecnologias informacionais e pela formatação do Estado neoliberal que quebrou as fronteiras nacionais e enfraqueceu o conceito de Estado Nação.

Portanto, com a transnacionalização, oriunda da globalização e do neoliberalismo, as relações entre os cidadãos na sociedade não podiam mais permanecer como estavam, bem como o papel que o Estado exercia na mediação dessa relação. Dessa forma, o modelo de cidadania ‘sofre’, mais uma vez, novas mudanças que se tornaram determinantes para o desenvolvimento de ações políticas sociais, voltadas a constituição do que hoje concebemos como cidadania global, dentre essas ações, a Educação para a Cidadania Global, elaborada pela Unesco, pode ser caracterizada como uma dessas ações.

1.4 O NEOLIBERALISMO E A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL

Com a crise do petróleo, provocada pelo embargo dos países membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP)³³ e do Golfo Pérsico, em

³³ Em 1960, na cidade de Bagdá, os cinco principais produtores de petróleo no mundo (Arábia Saudita, Irã, Iraque, Kuwait e Venezuela) fundaram a OPEP. Sua criação foi uma forma de reivindicar

1973, as estratégias políticas, desenvolvidas com base no Estado de Bem-estar Social para atender as necessidades do modelo de produção taylorista/fordista, deixaram de suprir os interesses do mercado globalizado. Para os capitalistas ficou claro que o sistema que envolvia a produção em larga escala (baseada no fordismo) e o consumo em massa (fortalecido pelo Estado de Bem-estar Social) era muito suscetível à crise econômica que, naquele momento histórico, havia sido provocada pelo aumento do preço do petróleo, que incidiu no valor da produção de matéria prima e, conseqüentemente, na subida do preço dos produtos manufaturados (BRESSER-PEREIRA, 1976).

Para Mészáros (2011, p. 797, grifos do autor) foram as próprias forças econômicas que compõem o capitalismo moderno – na sua inter-relação – que iniciaram a crise do petróleo na década de 1970 e provocaram o que foi denominado de “crise estrutural do capital”. Para o autor,

Trata-se de uma condição que “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. Por isso mesmo ela “põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo”. “Uma crise estrutural, não está relacionada aos limites imediatos, mas aos limites últimos de uma estrutura global”.

Esses limites revelaram a fragilidade do Estado de Bem-estar Social, pois diante da escassez de uma quantidade significativa de produtos no mercado, o Estado se viu na obrigatoriedade de reduzir a garantia de direitos sociais aos indivíduos para que não houvesse um desajuste entre o que era produzido e o que era consumido. O baixo lucro das empresas que ofereciam bens e serviços em larga escala deixou de satisfazer as necessidades econômicas dos capitalistas. O modelo de Estado (intervencionista) passou a ser questionado e pressionado a abandonar o

perante uma política de achatamento de preços praticada pelo cartel das grandes empresas petroleiras ocidentais – as chamadas “sete irmãs” (Standard Oil, Royal Dutch Shell, Mobil, Gulf, BP, Standard Oil of California, e Chevron). Os objetivos da OPEP, definidos na conferência de Caracas em 1961, foram as seguintes: aumentar a receita dos países-membros, a fim de promover o desenvolvimento; assegurar um aumento gradativo do controle sobre a produção de petróleo, ocupando o espaço das multinacionais; e unificar as políticas de produção. Através dessa estratégia, a organização aumentou os *royalties* pagos pelas transnacionais, alterando a base de cálculo e as onerou com impostos mais elevados, com isso, os preços do barril de petróleo atingiram valores muito elevados, chegando a aumentar até 400% em cinco meses o que provocou uma prolongada recessão nos Estados Unidos e na Europa e com isso desestabilizou a economia mundial (HOBSBAWM, 1995).

papel de financiador de consumidores que até então estava desenvolvendo, sem, no entanto, deixar suas responsabilidades sobre a formação das forças produtivas.

Com isso, a crise econômica que demarcou o declínio das políticas, baseadas no Estado de Bem-estar, exigiu dos capitalistas a elaboração de uma nova estratégia política para superar os novos desafios. Uma estratégia que pudesse garantir a manutenção de sua hegemonia no mundo e que ajudasse a superar uma situação tão perigosa para seu próprio sustento. Essa necessidade surge em função de um conjunto de eventos que colocou em risco o capitalismo no mundo todo.

Para Mészáros (2011, p. 83), esse conjunto de eventos são:

A crescente crise da dominação econômica dos Estados Unidos e suas consequências se propagando por todo mundo; a permanente intensificação dos conflitos com o sucesso industrial do Japão e os sinais ampliados de uma guerra comercial potencialmente mais devastadora; a erupção de grandes contradições no interior da Comunidade Econômica Europeia, ameaçando-a de colapso; o fracasso catastrófico do keynesianismo do pós-guerra e sua substituição ainda mais catastrófica pelas estratégias “monetárias”, voltadas à revitalização do capital em crise; o maciço e ainda crescente “desemprego estrutural” e a correspondente erupção de grandes distúrbios sociais sobre as ruínas do *welfare state* e da estratégia do pós-guerra que presunçosamente anunciou a realização do “pleno emprego numa sociedade livre”; o fracasso das estratégias “neocolonialistas” do pós-guerra – ligadas a expansão do “neocapitalismo”, com suas ideologia da “modernização” e sua egoísta “transferência de tecnologia” – e o controle disfarçado dos países capitalistas avançados sobre o “Terceiro Mundo”, potencialmente com consequências de longo alcance.

Diante dessa realidade, o pleno emprego, derivado da produção em larga escala, tornou-se insustentável para o capital (HOBBSAWM, 1995, p. 394) e isso contribuiu para que o Estado de Bem-estar Social entrasse em colapso, substituído paulatinamente por outra doutrina econômica, denominada de “neoliberalismo”.³⁴

Entendemos por neoliberalismo, o processo econômico, histórico e sociológico que nasce logo após a Segunda Guerra Mundial, quando em 1944 Friedrich Hayek (1899-1992) desenvolve suas primeiras elaborações em sua obra, intitulada *O Caminho da Servidão* e a partir daí cria, juntamente com Milton Friedman (1912-

³⁴ Doutrina político-econômica que busca adaptar os princípios do liberalismo econômico as necessidades do capitalismo moderno. O termo foi estruturado no final da década de 1930 através das obras do norte-americano Waiter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack. Esses autores, diferentemente dos liberais clássicos, defendiam o disciplinamento da economia de mercado, não para sufocá-lo, mas para garantir-lhe sua sobrevivência, pois acreditavam que o sistema não conseguia ter autodisciplina (SANDRONI, 2010).

2006), em 1947, um grupo de adversários firmes do Estado de Bem-Estar europeu e do *New Deal* norte-americano para fundar a Sociedade de Mont Pèlerin³⁵, onde desenvolveu suas ideias sobre o neoliberalismo. Entretanto, essa nova teoria política só ganha força no mundo após o declínio do modelo anglo-saxônico de Estado de bem-estar social (*Welfare State*) e com as experiências dos governos de Margaret Thatcher no Reino Unido (1979-1990) e de Ronald Reagan nos EUA (1981-1988).

Para Anderson (1995, p. 1), o liberalismo “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Hayke (1994), ao tratar sobre a crise econômica da década de 1970, afirma que a origem dessa crise estava no poder excessivo que o Estado de Bem-estar Social dava aos sindicatos, e ao movimento operário como um todo, para reivindicar melhores condições de trabalho e de salários. Esse poder juntamente com os gastos excessivos do Estado com as políticas sociais – dizia ele – enfraqueceu as bases de acumulação capitalista.

De acordo com Anderson (1995, p. 2), o desenvolvimento do neoliberalismo se caracteriza por,

Manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas.

Portanto, o disciplinamento da ordem econômica deve estar na ordem do dia de um governo neoliberal para que os excessos da livre concorrência possam ser combatido, aos moldes do que foi garantido por meio da criação dos chamados mercados concorrenciais, a exemplo do Mercado Comum Europeu, o Mercado Comum Centro-americano e o Mercado Comum do Cone Sul.³⁶ No plano social,

³⁵ Dentre os membros dessa sociedade estavam Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros (ANDERSON, 1995).

³⁶ Organizações econômicas regionais integradas por países próximos geograficamente, entre os quais são extintas tarifas e cotas de importação, subsídio de exportação e outras medidas

originalmente, o neoliberalismo propõe a limitação da herança e das grandes fortunas e estabelece condições de igualdade que possibilite a concorrência, mas que na atualidade tem sido aplicado de forma diferente.

Para Sandroni (2010, p. 591),

Atualmente, o termo vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos essenciais, a abertura da economia e sua integração mais intensa no mercado mundial.

É dessa forma que as políticas neoliberais, desenvolvidas nos Estados capitalistas, têm remodelado a natureza das relações humanas, comerciais, monetárias e trabalhistas, utilizando como estratégia uma série de reformas, dentre as quais a desregulamentação e a flexibilização do trabalho são as que consideramos ter maiores implicações na formulação de um novo modelo de cidadão, o cidadão global.

Isso porque no mundo globalizado, gerido pelo capital internacional, as agências multilaterais assumem um papel importante na manutenção da hegemonia capitalista. O neoliberalismo, portanto, remodelou o modo de produção e reorientou o papel que o indivíduo deve desempenhar como cidadão no mundo globalizado, um mundo baseado no sistema que passa a exigir uma nova forma de interação social e de relação com o mercado, sobretudo por conta do desmantelamento do paradigma do Estado Nação e da necessidade de se manter mais resistente à “crise estrutural do capital”.

A teoria neoliberal se baseia nos preceitos econômicos do liberalismo de Adam Smith, só que reconfigurado para atender às necessidades do capitalismo moderno e transnacionalizado. Nessa nova estratégia, retomou-se a ideia de que a “mão invisível” do mercado poderia novamente reorganizar, não apenas as relações comerciais abaladas pela crise do petróleo, mas também, as relações humanas na sociedade, com vista à construção de um modelo de bem-estar, diferente até então do que foi proposto pelo Estado de Bem-estar Social.

Segundo Hobsbawm (1995), os neoliberais não veem mais sentido nas propostas implementadas com base no Estado de Bem-estar Social. Segundo o autor, os neoliberais compreendem que as políticas do *Welfare State* tolham a

capacidade empreendedora dos indivíduos porque os direitos civis e políticos, bancados pelo Estado, colocavam os cidadãos em uma posição de passividade e acomodação. Assim, a lógica keynesiana de “pleno emprego” e “altos salários” aliado à teoria marshalliana da “cidadania social” passou a ser combatida para deixar de ser o modo operante das relações sociais para que a nova alegoria sobre o conceito de cidadania pudesse ser orientada pelo interesse de um novo modelo capitalista de produção, associado ao uso intensivo da tecnologia, da terceirização e da flexibilização do trabalho.

Portanto, o conceito de cidadania a partir do neoliberalismo mais uma vez se reconfigurou e se constituiu com base no velho sentimento de individualismo possessivo hobbesiano, muito comum aos séculos XVII e XVIII, retornando, assim, a uma concepção utilitarista em que as relações humanas passam a se constituir com base nas relações do mercado internacional (MCPHERSON, 1979). Assim, o Estado moderno, influenciado pela globalização e determinado pela doutrina neoliberal, passa a incorporar novos parâmetros na organização do trabalho, no desenvolvimento da economia e no controle das relações sociais entre os indivíduos.

De modo geral, esses parâmetros representam o mínimo de interferência nas liberdades individuais e nas atividades econômicas do grande capitalista e o máximo de liberdade ao mercado internacional, ou seja, o Estado agora tem seu papel ressignificado perante as necessidades de reorganização do trabalho no modo de produção. Dessa forma, o Estado deve manter seu papel de formador de potenciais consumidores e abandonar o financiamento desses consumidores que agora passam ser responsáveis por isso. Outra função que o Estado passa assumir com o advento do neoliberalismo é atuação na (des) regulamentação da economia³⁷, uma estratégia indispensável para que os interesses do mercado possam prevalecer nas relações entre os indivíduos na sociedade (MCPHERSON, 1979).

Com o processo de (des) regulamentação das economias nacionais e com declínio do paradigma de Estado Nação, também diminui a capacidade dos países – sobretudo os periféricos – de controlar suas áreas fundamentais, dentre elas, a

³⁷ Uma estratégia do neoliberalismo econômico para promover o fim das barreiras administrativas ou políticas nos Estados, para facilitar a entrada de capitais internacionais, sobretudo nos países periféricos do capitalismo, com vista a garantir maior rendimento econômico das empresas multinacionais (MAUÉS, 2003). Uma estratégia que, ao mesmo tempo em que amplia os lucros das grandes empresas internacionais, também busca fragilizar a soberania das nações subdesenvolvidas porque forçam a destruição das barreiras fronteiriças dos Estados, tornando-os vulneráveis a especulação financeira e a intervenção/influência das nações ricas.

própria educação. Além disso, temas relacionados às questões humanitárias, tais como: mudanças climáticas e a destruição do meio ambiente, tornaram-se um problema global e, como tal, diferentes nações podem interferir. Como exemplo, podemos citar: o acidente nuclear de Chernobyl na Ucrânia em 1988; a invasão do Iraque no Kuwait em 1990; o desmatamento da Amazônia brasileira na década de 1990 e nos dias atuais; a fome nos países africanos; os acidentes naturais nos países subdesenvolvidos; dentre outros.

Para Mcpherson (1979), todos esses fenômenos se tornaram impossíveis de serem controlados nos âmbitos dos Estados nacionais e por conta disso se tornaria necessária uma coordenação política chefiada por um organismo internacional que ultrapassasse a capacidade individual de cada Estado de solucionar tais problemas. O que se constitui por trás dessa suposta intervenção com fins humanitários é a legitimação de que os Estados nacionais não são capazes de gerir seus problemas internos e, por isso, necessitam de uma intervenção externa.

Diante desse cenário de diminuição da soberania nacional e do fenômeno da transnacionalização gerado pela globalização, tem-se nesse contexto, um quadro imprescindível de interdependência dos Estado-nacionais, geralmente exercida de forma vertical, onde os países centrais do capitalismo exercem poder sobre os países periféricos.

Como resultado a esse processo, tem-se em curso uma intensificação das relações transnacionais, onde o que prevalece nas relações interclasses são os interesses do mercado sobre os interesses dos indivíduos que integram as distintas classes sociais. Esse é o novo modelo de cidadania que está em curso na era do neoliberalismo e que constitui o conceito de cidadania global, um modelo facilitado pela regulamentação/desregulamentação da economia e de vários outros mecanismos de seguridade social. Ou seja, um modelo determinado por “uma nova fase da internacionalização do capital”, representado por um processo econômico que “pretende aplicar os princípios da economia liberal” por todo planeta, onde o que deve prevalecer é a lei do mercado (MAUÉS, 2003, p. 91).

Para Friederich Hayek (1994) e Milton Friedman (1985), o melhor governo deve conter a luta dos trabalhadores, concedendo circunstancialmente alguns direitos a eles, mas o que deve prevalecer é a garantia de mais liberdade ao mercado. Segundo Hayek (1994), no capitalismo do final do século XX, o indivíduo e o mercado se confundem e a sociedade se revela como resultado de um acordo

espontâneo de vontades livres, dessa forma, o mercado evolui espontaneamente e o Estado deve proteger essa liberdade se reduzindo ao mínimo.

Em conformidade com Hayek (1994), Friedman (1985) afirma que compete ao Estado proteger essa liberdade, garantindo a lei e a ordem, reforçando os contratos privados e promovendo mercados competitivos. Desse modo, esses intelectuais da economia capitalista entendem que o Estado deve intervir para legitimar a mão invisível do mercado como a melhor forma de resolver o bem-estar dos cidadãos e das desigualdades entre as classes sociais.

Diante desses aspectos, Orso (2007) considera que o desenvolvimento do neoliberalismo, a partir de 1970, não deixa de ser uma síntese do liberalismo clássico e do liberalismo intervencionista, ou seja, não é um novo liberalismo e sim um “ultraliberalismo”. Não desconsideramos essa concepção sobre o processo de modernização do liberalismo durante o desenvolvimento do capitalismo, para nós, não restam dúvidas de que o liberalismo enquanto teoria social-econômica é o que sempre esteve em desenvolvimento junto com a evolução do capitalismo. Porém, entendemos que o neoliberalismo não é um termo que representa necessariamente um novo liberalismo, mas a modernização do novo processo de dominação das classes sociais.

Essa “modernização” provocou o declínio das políticas de Estado de Bem-estar Social e o enfraquecimento da soberania dos Estados-nações. Dessa maneira, o processo de transnacionalização entre os países se intensificou com o desenvolvimento do neoliberalismo. Esse mecanismo foi fundamental para que o fenômeno da globalização pudesse determinar um modelo único de sociedade e de cidadania, onde os indivíduos passaram a ser estimulados a assumir um comportamento internacionalizado ou **cosmopolita** (CORTINA, 2005),

Nesse contexto, os países passam a ser estimulados pelos organismos internacionais a assumir esse comportamento internacionalizado, adotando políticas em diferentes áreas para contribuir na formação de uma cultura universal. No campo da educação a Unesco, Banco Mundial e OCDE tem cumprido esse papel, produzindo documentos orientadores com esse fim. A Unesco em especial já realizou diversos eventos e publicou diferentes documentos, tratando sobre a Educação para a Cidadania Global. Uma proposta de educação preocupada com a cidadania universal, que é baseada no modelo capitalista de sociedade e se configura com uma característica muito peculiar, a individualidade imediatista.

Para Cortina (2005, p. 18),

Os indivíduos, [são] movidos unicamente pelo interesse de satisfazer todo tipo de desejos sensíveis ao momento presente, [e que] não sentem a menor afeição por sua comunidade e, em última instância, não estão dispostos a sacrificar seus interesses egoístas em nome da coisa pública.

Esse aspecto tem constituído os cidadãos do século XXI (o cidadão globalizado ou cidadão do mundo ou cidadão cosmopolita) que estão presos em uma rede, montada em função da acumulação de riquezas materiais, isso porque essa rede está associada à lógica da sociedade do consumo, onde o indivíduo é formado para gastar seu tempo de vida unicamente para comprar bens e serviços. No mundo globalizado, o cidadão deve ser educado pela lógica do capital, por meio do Estado capitalista transnacionalizado, uma educação baseada na cultura do consumo, nas necessidades individuais sobre os bens materiais e serviços e não deve priorizar as necessidades do coletivo. Dessa maneira, compreendemos que uma educação focada na formação da Cidadania Global está subsidiada pela prática individualista e egoística dos indivíduos em sociedade, um comportamento culturalmente estimulado a partir da doutrina neoliberal e do capitalismo globalizado, ou seja, por um comportamento cultural determinado por quem concentra e controla a riqueza mundial.

Nesse sentido, as políticas educacionais, desenvolvidas na base dos sistemas societários, que seguem a doutrina neoliberal e a economia globalizada, buscam atingir a subjetividade dos indivíduos com o intuito de adequá-los ao modelo de sociedade determinada pela transnacionalização do capital. Um modelo que, necessariamente, não é pensado para o desenvolvimento do trabalho com fim à humanização do indivíduo, mas o desenvolvimento de um comportamento baseado na lógica do consumo exacerbado, da flexibilização do trabalho e no fluxo de conhecimentos.

Para Maués e Souza (2018, p. 153),

A nova configuração geopolítica do mundo que ocorre a partir do final da década de 1980 e avança pela primeira década dos anos 1990 trouxe uma nova e mais cruel face da internacionalização do capital, o que representa uma exploração mais requintada, visto que atua sobre as subjetividades dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, esse processo de globalização cria uma economia mundial que é representada por grandes mercados financeiros internacionais, que agem em todos os países, necessitando de pessoas qualificadas para o enfrentamento dos novos processos de trabalho, baseados

agora não mais no taylorismo-fordismo, mas na produção enxuta, assentada na informática, que necessita de pessoas polivalentes e capacitadas para essa outra realidade.

Diante dessa nova concepção de cidadania é que a Unesco passou a realizar eventos mundiais e produzir documentos orientadores com o intuito de interferir nas políticas educacionais dos países periféricos do capitalismo. Esse processo tem contribuído para que o neoliberalismo não se faça presente apenas no desenvolvimento da economia, mas também no desenvolvimento da cultura dos indivíduos. Segundo Alves (2011, p. 118), esse “novo modelo produtivo exige uma arquitetura de controle do metabolismo social do capital de novo tipo” e, para tal, reordena o “espaço-temporal”, seja do trabalho ou da vida em sociedade, e ainda permite que uma força ideológica externa seja superior à força ideológica interna, tornando o indivíduo suscetível à captura da sua subjetividade para torná-lo manipulável por meio de valores fetichizados.

Para Alves (2011, p. 118, grifos do autor),

A ideia de “captura” da subjetividade implica, por um lado, a constituição de um “processo de subjetivação” que articula instância da produção e instância da reprodução social. Por outro lado, o processo de expropriação/apropriação da riqueza complexa da subjetividade humana, que surge nas condições históricas do processo civilizatório tardio, exige um aprimorado mecanismo de manipulação social.

Se considerarmos que o fenômeno da globalização busca capturar a subjetividade dos indivíduos para imputar em suas consciências os princípios da economia capitalista em uma perspectiva global, ou seja, não apenas as leis que regem o mercado, mas também a cultura universalizada de consumo, podemos considerar também que o conceito de cidadania global está relacionado com aspectos que transcendem as leis econômicas e que também fazem parte do fenômeno da globalização.

Acreditamos nessa relação por considerar, de acordo com Santos (2015, p. 38), que:

Entre os fatos constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, dos globalitarismos – a que estamos assistindo.

Entre as décadas de 1980 e 1990, diferentes correntes filosóficas buscaram constituir uma referência para o desenvolvimento da cidadania com base na globalização, tanto no campo acadêmico quanto no campo político, tais correntes ficaram conhecidas como **universalistas**³⁸, **comunitaristas**³⁹ e **consensualistas**⁴⁰ (CROCKER, 2003). Elas têm em comum a busca pelo entendimento do fenômeno da cidadania em um mundo globalizado e como as políticas sociais podem conduzir as relações dos indivíduos em sociedade diante dos desafios desse mundo. Por conta disso, cada corrente formulou seu conceito de sociedade.

Os **universalistas** consideram as especificidades do local em que o indivíduo vive; já os **comunitaristas** consideram os aspectos globais do mundo sobre o local. Nesse último caso, o mundo se torna a comunidade de todos os sujeitos. Com o intuito de encontrar um meio termo, os **consensualistas** consideram elementos importantes das correntes anteriores para desenvolver seu conceito de sociedade, ou seja, utilizam aspectos relacionados tanto do local como do global, de forma correlacionada (CROCKER, 2003).

Na base da corrente **universalista** se busca desenvolver um certo **contrato social** que permite o desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos de forma indistinta, isto é, independente da bandeira, da raça ou da etnia a que pertença (KYMICKA, 1996). Assim, o cidadão na concepção **universalista** é aquele indivíduo que tem, garantido por lei, a possibilidade de ser reconhecido como um sujeito de igual possibilidade de atingir o seu ideal de vida, de forma pessoal e individualizada.

Isso pressupõe que os próprios indivíduos, diante das condições disponibilizadas pelos instrumentos de sua sociedade, ou seja, pelos direitos civis e políticos, possam garantir que eles próprios busquem conquistar seu Bem-estar, baseados na lógica liberal, por meio do sufrágio eleitoral. Portanto, para os **universalistas**, o cidadão deve ter um *status* formal, reconhecido pelo seu pertencimento à comunidade política nacional/local e, por conta disso, está

³⁸ Charles Taylor (1997; 2004), Benjamin Barber (1996), Michael Walzer (2003) e o próprio Thomas H. Marshall (1967) são as referências de maior expressão dessa corrente.

³⁹ Robert Dahl (2001), Norberto Bobbio (1984) e Will Kymlicka (1996) são referências importantes no desenvolvimento teórico dessa corrente.

⁴⁰ Fraser (2007), Ortiz (1994), Mouffe (1996) e Cortina (2005; 2007) são referências que buscam estabelecer pontos de articulação entre as posições **universalista** e **comunitarista**, desenvolvendo a tendência **consensualista**.

assegurado a ele, o direito de participar da escolha de governos e de seus representantes (GONÇALVES, 1998).

Já na base da corrente **comunitarista**, encontramos o sentido da participação dos cidadãos na vida em sociedade, baseada na ação coletiva de todos os membros em prol do bem-estar coletivo, antes do bem-estar pessoal. Portanto, tem como referência a ideia da partilha do bem comum, o que a coloca muito ligado aos preceitos do Estado de Bem-estar Social, mas em uma perspectiva globalizada.

Gonçalves (1998, p. 2) explica a concepção de cidadania para os defensores dessa corrente:

O comunitarismo propõe que o indivíduo seja considerado [como] membro inserido numa comunidade política de iguais. E, para que exista um aperfeiçoamento da vida política na democracia, [o comunitarismo] exige uma cooperação social, um empenhamento público e participação política, isto é, formas de comportamento que ajudem ao enobrecimento da vida comunitária.

Dessa forma, não é o *status* de cidadão individual que importa, e sim a existência de um sentimento de cidadania, orientado pela constatação de que existe uma identidade comum a toda a humanidade. Os direitos civis e políticos para os **comunitaristas** são tratados de forma diferente dos **universalistas**, pois, para eles, a propriedade e a liberdade de opinião devem ser acrescidas do direito de deliberação, garantidas em função de serem essenciais ao desenvolvimento e a manutenção do regime deliberativo comunitário (CORTINA, 2003). Ideia que também tem muita proximidade com o que foi proposto por Thomas Marshall (1967) para o Estado de Bem-Estar Social.

Como uma proposta mediadora os **consensualistas** buscam – como o próprio nome indica – estabelecer um consenso entre os aspectos comuns das duas correntes anteriores. Para essa corrente, a cidadania em um mundo globalizado deve ser considerada cosmopolita, um sinônimo de **cidadania global** ou de **cidadão do mundo**, ou seja, deve ser exercida com base em uma doutrina política que busca cessar as barreiras territoriais.

Portanto, ser cidadão global para os **consensualistas**, não é estar preocupado apenas com o contexto que atinge os indivíduos de uma só sociedade, de um só Estado ou de uma só Nação, como entendem os **comunitaristas**. Ser cidadão global é estar atento, também às deliberações e às consequências que estas podem ter sobre outras comunidades, em lugares distintos daqueles em que os indivíduos

vivem. Esses são os aspectos comuns ao conceito de **cidadão global** na perspectiva **consensualista** (CORTINA, 2005).

Como se pode perceber, a crise econômica do final do século XX também atingiu o campo das ciências humanas e sociais, provocando novos debates filosóficos que buscaram propor um novo papel aos indivíduos nas relações societárias. Isso porque a rapidez com que a globalização conduzia o intercâmbio econômico entre as nações, também atingia, na mesma velocidade, os valores simbólicos de diversas culturas, passando, assim, a estimular um reordenamento das relações dos indivíduos entre si, no mundo todo.

Dentre as três correntes apresentadas, compreendemos que a **consensualista** está mais adequada ao conceito de cidadania global, orientada pela doutrina neoliberal e pela globalização da economia. Temos essa convicção por entendermos que a elaboração teórica, desenvolvida por suas principais referências, sobretudo a de Adélia Cortina (2005), preocupa-se em elaborar estratégias para modernizar o desenvolvimento da democracia burguesa no século XXI, ou seja, estratégias que possibilitam à sociedade civil reformular o modelo de justiça, o eixo de desigualdade social e as formas de conduta pessoal e coletiva, necessárias às sociedades globalizadas atuais, principalmente as sociedades que buscam se adaptar ao novo modelo de **cidadania** em curso, a **cidadania global**.

Para Cortina (2005), uma vez que todos os indivíduos – sem exceção – convivem no mesmo mundo, as distâncias territoriais entre as sociedades passam a ser mais curtas. Isso se torna cada vez mais universal em função do desenvolvimento dos meios de comunicação, dos transportes cada vez mais rápidos, da derrubada virtual das barreiras fronteiriças entre os Estados e da reconfiguração do sentido de Estado-nação. Esses aspectos têm provocado uma mudança significativa nas relações sociais entre os indivíduos, relações essas que – na concepção de Cortina (2005) – devem ser orientadas por ações políticas universais que estimulem padrões de comportamento éticos que devem ser utilizados por todos, independentemente da sociedade em que vivem.

Portanto, entendemos que essas regras políticas universais se tornou uma referência na constituição de políticas educacionais no mundo todo no sentido de orientar a ação de cada indivíduo na busca de seu bem-estar, adequando-os em um modelo globalizado de sociedade. Para Cortina (2008), esse deve ser o ápice da vida em sociedade, ou seja, um padrão de comportamento social que tende a ser

universalmente reconhecido por todos os seres humanos, independentemente de suas origens culturais, sociais ou econômicas.

Essa situação exige das políticas sociais, de certo modo, a proposição de uma nova concepção de **direitos sociais**, possuidores de um sentido parcialmente distinto daqueles projetados por Thomas Marshall (1967) e John Keynes (2007) para o Estado de Bem-estar Social, mas que no cerne da questão se mantém a valorização da economia capitalista e a hegemonia de uma concepção burguesa de sociedade.

CAPÍTULO 2: A UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: princípios, diretrizes e caracterizações

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), que nas últimas décadas tem concentrado suas ações em eventos e formulações com o intuito de atender as demandas comuns a um modelo globalizado de educação. Modelo este que está associado à universalização do *status* de cidadania global e comportamentos universais, os quais são comuns em tempos de globalização da cultura e da economia.

Nesse capítulo, analisamos a proposta de educação, associada ao modelo de cidadania universal pensada pela Unesco, com o intuito de formar o indivíduo para exercer a Cidadania Global. Para tanto, o capítulo está organizado em três momentos correlacionados: no primeiro, trataremos do desenvolvimento da organização no tempo e no espaço, com intuito de revelar ações que a Unesco tem desenvolvido durante sua história com o intuito de fomentar a cultura universal; em seguida discorreremos acerca das três declarações mundiais sobre educação (Jomtien, Dakar e Incheon), para pontuar os aspectos que nela se apresentam e que constituíram a base da ECG; e por fim, trataremos sobre as estratégias metodológicas elaboradas pela Unesco para o desenvolvimento da ECG, bem como as experiências já realizadas por alguns países signatários e os aspectos comuns a esse modelo de educação que devem servir de referência para orientar os formuladores de políticas educacionais que pretendem adotar a proposta da Unesco.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA UNESCO E O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA GLOBAL

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um organismo internacional, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), logo após o fim da segunda guerra mundial, em novembro de 1946, na cidade de Paris/França. A ideia de sua criação 'nasce' durante a Conferência das Nações Unidas realizada na cidade de Londres/Inglaterra, em novembro de 1945.

A Unesco nasceu como agência especializada da ONU para desenvolver ações no mundo com intuito de garantia da paz e a cooperação intelectual entre as

nações, além de acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os países membros na solução de problemas relacionados as áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e da Comunicação e Informação (UNESCO, 2015b).

Sua criação foi baseada no artigo 57 da Carta da Nações Unidas⁴¹, que previa uma agência especializada, atrelada a ONU, responsável pela construção de uma cultura de paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por meio da educação, da cultura e da comunicação e informação (UNESCO, 2007). Por esse motivo, a organização tem desempenhado, desde sua criação, ações estratégicas para a disseminação de um conhecimento global, por meio de uma proposta de educação globalizada, cumprido, assim, um papel importante como organizadora intelectual da ONU.

Cabe destacar que antes da criação da Unesco, em 1946, outras organizações foram criadas com o intuito de buscar o entendimento mútuo e o desenvolvimento de uma cultura global entre os povos. A primeira experiência nesse sentido foi a Liga das Nações⁴², criada em 1919, pelos países vencedores da primeira guerra mundial; já a segunda experiência foi o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (*International Institute of Intellectual Cooperation – IIIC*) em 1925. Essas organizações não conseguiram conter os conflitos que originaram a segunda guerra mundial, por isso que, após o término da guerra em 1945, houve a necessidade de reformulação e reestruturação dos modelos antes adotados, haja vista que a falta de tratados e de cooperações entre as nações para se manter a paz mundial pode ter facilitado o conflito mundial.

Apesar de ser uma agência estratégica da ONU, a Unesco, desde sua fundação até o início da década 1990, teve muitas dificuldades para desenvolver, de forma ampla, o que havia sido proposto no artigo 55 da Carta das Nações, o qual diz que suas responsabilidades era promover “a solução dos problemas internacionais

⁴¹ A Carta das Nações Unidas ou Carta de São Francisco, foi assinada por 55 países em 26 de julho de 1945, após o encerramento da Conferência das Nações Unidas, na qual foi definida a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em substituição à Liga das Nações. A Carta entrou em vigor oficialmente em 24 de outubro do mesmo ano e logo em seguida a ONU iniciou suas operações.

⁴² Liga das Nações ou Sociedade das Nações foi criada em 1919 e dissolvida com a criação da ONU. Criada pelos países aliados da primeira guerra, se constituiu com o propósito de reunir todas as nações da terra, cujo objetivo era mediar os conflitos desastrosos como os vivenciados na guerra que havia devastado a Europa. Mediante o fracasso em sua missão mais importante, a de impedir um novo conflito mundial, a Liga das Nações acabou por ser dissolvida e reformada naquilo que hoje conhecemos como a ONU, contudo, seus princípios básicos foram mantidos, porém, com o cuidado de evitar os mesmos equívocos (UNESCO, 2015b).

econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional” (ONU, 1945, p.39). Segundo Matellart (2005), essa dificuldade ocorreu pelo fato de seu ato constitutivo, elaborado em novembro de 1945, ter sido redigido por um comitê que incluía apenas representantes da França, Índia, México, Polônia, Reino Unido e Estados Unidos, deixando de fora naquele momento a União Soviética, um sinal claro de que a ONU estava propondo uma organização com forte tendência capitalista.

Mattelart (2005, p. 54), ao tratar sobre a ausência da União Soviética na elaboração do ato constitutivo da Unesco, destaca que,

Essa ausência favoreceu a tese liberal em sua versão estadunidense, ainda denominada de doutrina da liberdade de informação, quando foi introduzido e interpretado nos textos a cláusula: facilitar a livre circulação de ideias por meio de palavras e da imagem.

Essa situação tornou muito complexa a tarefa da Unesco em promover a cooperação cultural e científica entre os países, haja vista que Estados Unidos e URSS, países que representavam blocos políticos antagônicos (capitalismo e comunismo), viviam inúmeras crises políticas e chegaram, em alguns momentos durante a guerra fria, próximos de promover a terceira guerra mundial.

Essa divergência também esteve presente na aprovação do texto referente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948 na Assembleia da ONU, texto que definiu os direitos básicos dos indivíduos na sociedade moderna. O documento foi aprovado por quarenta e oito países e teve oito abstenções⁴³ por conta da discordância sobre o sentido de universalidade presente no documento, ou seja, a predominância da perspectiva capitalista de universalidade (MATTELART, 2005).

Consideramos que essa divergência ocorreu pelo fato de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, manteve os mesmos preceitos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC) de 1789, que serviu como base para o desenvolvimento inicial do capitalismo. Portanto, os direitos tidos como inerentes à condição humana que se mantiveram na Declaração de 1948 manteve a perspectiva iluminista de liberdade e igualdade, tanto que no artigo 1º da

⁴³ União Soviética, Rússia Branca, Checoslováquia, Iugoslávia, Ucrânia, Polônia, Arábia Saudita e África do Sul.

referida Declaração, está expresso que “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1945, p. 2).

Por conta desse aspecto que aproxima as duas declarações, consideramos que a perspectiva capitalista de universalidade, de igualdade e de liberdade predominou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), isso porque seus pressupostos se mantiveram associados ao que Marx (2010) já havia denunciado, no século XIX, em sua obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, ou seja, essa dita liberdade não revela a dualidade entre o Estado político, como expressão da vida genérica dos homens, e a sociedade civil, onde se encontra a vida material e suas desigualdades.

Para Marx (2010, p. 40):

A relação entre o Estado político e a sociedade burguesa é tão espiritualista quanto a relação entre o céu e a terra. [...] Na sua realidade mais imediata, na sociedade burguesa, o homem é um ente profano. Nesta, onde constitui para si mesmo e para outros um indivíduo real, ele é um fenômeno inverídico. No Estado, em contrapartida, no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real e preenchido com uma universalidade irreal.

É notável que para Marx (2010), o sentido de liberdade é idealista e não revela o seu sentido real, ou seja, a privação da liberdade do indivíduo em função de uma falsa liberdade universal. Nesse sentido, o cidadão se torna um indivíduo que fica à mercê do controle das forças econômicas que determinam as regras da sociedade por meio do Estado. Esses embates ideológicos, presentes no processo de constituição das ações na ONU, nos revelam que a principal problemática que limitou o desenvolvimento dos objetivos da Unesco durante as décadas que sucederam sua criação, foi o “projeto histórico”⁴⁴ que estava em disputa durante a Guerra Fria (projeto histórico capitalista X projeto histórico comunista).

Dessa maneira, o papel de mediadora que a Unesco deveria exercer entre os países, bem como de promotora da paz no mundo, ficou restrito aos países aliados aos EUA, isso porque suas ações foram pensadas para atender unicamente o projeto capitalista de liberdade, de paz e de universalidade.

⁴⁴ “Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. Os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos” (FREITAS, 1995, p. 42).

Outra ação promovida pela ONU que orientou as ações da Unesco, foi sua intervenção no conflito da região da Palestina, criando o Estado de Israel em 1948, uma ação que teve o apoio dos Estados Unidos e da União Soviética. A criação desse Estado possibilitou aos judeus o domínio político, econômico e militar na região e isso criou uma instabilidade política entre judeus e palestinos, por conta das divergências culturais e religiosas, vividas por esses povos a gerações.

Por conta da polarização mundial, causada pela guerra fria entre as décadas de 1940 e 1980, a Unesco desenvolveu poucas atividades de importância mundial, uma delas, podemos destacar foi a criação – com o apoio da ONU – de um fundo internacional, por meio de um programa de Assistência Técnica das Nações Unidas. Esse fundo serviu para ajudar os países aliados na reconstrução de escolas, bibliotecas e museus destruídos durante a segunda guerra mundial, além disso, a Unesco também realizou alguns fóruns para troca de ideias e conhecimentos científicos entre os países aliados dos EUA.

A primeira publicação da Unesco no campo da educação foi em 1947 com o título *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples* (*Educação Fundamental: terreno comum para todos os povos*). Esse documento foi apresentado na primeira Conferência Geral da Unesco⁴⁵ direcionada à Educação Fundamental. A proposta foi desenvolvida, considerando diferentes áreas da educação, desde a alfabetização até o exercício da cidadania. Ou seja, apesar dos lemas *Educação ao longo da vida* e *Educação para Cidadania Global* terem sido apresentados no meado das décadas de 1990 e 2015, respectivamente, essa primeira publicação já apontava alguns princípios básicos que mais tarde iriam compor essas propostas.

Outra ação importante da Unesco, no campo da educação, aconteceu na década de 1950, em pleno desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social nos países centrais do capitalismo. Na oportunidade, a organização lançou uma campanha em defesa da educação universal e obrigatória, campanha esta, apoiada pelos Estados- Membros e que teve o intuito de estimular o acesso ao ensino com vista ao desenvolvimento social e internacional (UNESCO, 2015b).

⁴⁵ “A Conferência Geral é o órgão decisório fundamental que reúne representantes de todos os Estados-Membros. Realizada a cada dois anos, determina as políticas e as principais diretrizes do trabalho da Organização. Seguindo o princípio de um voto por país, a Conferência Geral aprova o programa bienal e respectivo orçamento. Cada quatro anos, nomeia o Diretor-Geral da Organização, baseando-se em recomendação do Conselho Executivo” (UNESCO, 2007, p. 25).

O destaque sobre esta ação é o fato de que ela foi a primeira elaboração teórica da Unesco que buscou relacionar, de maneira introdutória, a educação com o desenvolvimento da economia, que “se explica somente no contexto das teorias do desenvolvimento, especificamente na teoria da modernização” (FRIGOTTO, 2010, p. 43).

Nesse sentido, podemos dizer que, mesmo com as limitações, ocasionadas pela guerra fria, a Unesco contribuiu significativamente para que a educação fosse associada à “teoria do capital humano”, entre as décadas de 1950 e 1960, teoria esta, desenvolvida pelo norte-americano Theodore W. Schultz (1971). Portanto, consideramos que a teoria shultziana é utilizada para desenvolver a proposta educacional que mais tarde se tornou referência nos fóruns mundiais sobre a educação (1990, 2000 e 2015) e também nos documentos da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015a).

Como parte de seus objetivos na construção de uma cultura global, na década de 1950, a Unesco passou a incluir em seus programas os países da América Latina. Como estratégia para essa integração cria o primeiro Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL), na cidade de Patzcuaro no México. Um centro de formação para professores, gestores e demais trabalhadores públicos que desenvolvessem atividades no ensino fundamental.⁴⁶ Essa foi a primeira iniciativa da Unesco no sentido de intervir nas políticas de formação de professores de seus países membros, sobretudo das nações em desenvolvimento (UNESCO, 2015b).

Ainda na década de 1950, a entidade cria dois órgãos de cooperação regional, o Centro Regional para o Hemisfério Ocidental, em Havana e o Centro de Cooperação Científica para a América Latina – órgão que atualmente é denominado de *Oficina Regional de Ciência e Tecnologia de la Unesco para América Latina y el Caribe* (ORCYT) em Montevidéu, além disso também realizou eventos e ações em outras áreas relacionadas à cultura, ciência e tecnologia⁴⁷. Todas essas estratégias foram desenvolvidas pela Unesco com o intuito de se aproximar dos países da

⁴⁶ Um segundo Centro Regional com mesmo fim foi criado em 1952, na cidade Sirs-el-Layyan, no Egito, para formar professores e gestores educacionais da região Árabe.

⁴⁷ A Unesco, ao longo de sua história, também tem atuado em áreas relacionadas à Ciência do Mar, mineração, oceanografia, hidrografia, biodiversidade, energia nuclear e atômica (sobretudo durante a corrida armamentista no período da guerra fria), também tem promovido debates internacionais relacionadas à memória, à história da África, às desigualdades raciais e de gênero, além de promover estudos e ações com o intuito de tratar os problemas relacionados à segurança dos bens culturais de países que estejam em constantes conflitos armados.

região, sobretudo, no que diz respeito à informação e o desenvolvimento educacional e cultural desses países.⁴⁸

Como parte do processo de desenvolvimento rumo a uma educação globalizada, determinada pelo grande capital, a Unesco criou, também na década de 1950, uma série de programas que consideramos chave na constituição desse modelo de educação, tais programas estão relacionados no Quadro 1.

Quadro 1 – Primeiros programas criados pela Unesco no caminho de uma educação global (1950-1956).

Programas	Ano	Metas
Programa de Assistência Técnica	1950	Enviar especialistas para os países com o intuito de oferecer assessoria na resolução de problemas em diferentes áreas (Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação), além de disponibilizar ajuda aos governos para a criação de centros nacionais de documentação.
Rede do Sistema das Escolas Associadas da Unesco	1953	Criada para apoiar práticas educacionais que contribuem para a compreensão internacional, a paz, o diálogo intercultural, o desenvolvimento sustentável e a educação de qualidade. Hoje conecta 8.500 escolas e 650 Cátedras de Instituições de Ensino Superior em 180 países, com intuito de trocar experiências.
Livro <i>Manual da Unesco para o ensino de ciências</i>	1956	Apresentar parâmetros educacionais a partir de experiências no ensino da ciência em diferentes países. Tornou-se o livro da Unesco mais vendido, reeditado e traduzido (30 idiomas) até hoje.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de documentos da Unesco (2007; 2015b).

É notável que, até 1956, as ações da Unesco estavam concentradas na educação primária (ISCED 1 e 2)⁴⁹, que no Brasil corresponde as séries iniciais da Educação Fundamental, com assessoria técnica e produção de documentos com experiências educacionais exitosas de países membros. Mas foi depois da

⁴⁸ Estratégias parecidas foram criadas em outras regiões do planeta, a exemplo do Instituto Unesco para a Educação (UIE) em Hamburgo

⁴⁹ A Unesco adota a Classificação Internacional de Educação (*International Standard Classification of Education* – ISCED), que considera os seguintes níveis educacionais: **1) educação pré-primária** (ISCED nível 0), que no Brasil corresponde à creche e à pré-escola; **2) educação primária** (ISCED 1), que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano ou equivalente); **3) ensino secundário** (ISCED 2), que corresponde aos anos finais do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano ou equivalente) e **ensino secundário** (ISCED 3) corresponde ao ensino médio; **4) ensino terciário ou superior** (ISCED 5 e 6) divididos em duas etapas, a primeira o ensino terciário ou superior (ISCED 5) inclui a educação terciária tipo B (no Brasil, educação superior em tecnologia) e a educação terciária tipo A (no Brasil, demais cursos de graduação, mestrado e mestrado profissional, excluindo-se os cursos sequenciais e os de especialização (lato sensu); **5) a segunda etapa do ensino terciário ou superior** (ISCED 6) dispõe de programas de qualificação avançada para pesquisa (ISCED 6), corresponde à pós-graduação (stricto sensu), no Brasil, ao doutorado (UNESCO, 2016a).

Conferência Geral de 1958 que a organização ampliou seu foco e além da educação escolar também passou a tratar da educação não escolar (*out of school education*) e o desenvolvimento da comunidade (*community development*), aspectos que se tornaram a fazer parte de suas propostas, elaboradas na década de 1960, como ações indispensáveis ao desenvolvimento social (UNESCO, 2007).

Ao se basear na concepção capitalista de liberdade e igualdade, a Unesco passa então a considerar tanto a educação escolar quanto a não escolar como um bem público que poderia proporcionar aos indivíduos conquistar salários mais altos e ocupações de maior *status*. Ou seja, um modelo de desenvolvimento, associado à teoria do “capital humano”, que transforma a educação em um campo de formação de forças produtivas, por isso, as políticas educacionais devem ser concebidas com esse fim.

Essa concepção encontra eco nas ideias de Schultz (1971, p. 10-11), pois para esse autor,

O valor econômico da educação se baseia na ideia de que as pessoas têm que potencializar suas capacidades como produtoras e consumidoras, mediante o investimento nelas mesmas e a escolarização é o investimento em capital humano mais importante.

Portanto, os valores educacionais que potencializam as capacidades das classes sociais como produtoras e ao mesmo tempo como consumidoras se tornaram parte da construção do modelo de educação universal. Por conta disso, a Unesco passa a desenvolver na década de 1960 estudos e pesquisa com o intuito de elaborar novas estratégias para ajudar/incentivar os países membros para o desenvolvimento de Políticas Educacionais para esse fim. Para tal, constitui comissões de especialistas tanto no campo da educação quanto na economia para iniciar o desenvolvimento da educação dita universal. Então, segundo informações no sítio da Unesco (2015b, p. 59):

Em junho de 1962, o Comitê Consultivo se reuniu na Unesco para discutir o estabelecimento de um instituto internacional que realizaria pesquisas e treinamentos no campo do planejamento educacional. Foi acordado que a nova instituição, que passou a funcionar em 1963 como o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE), deveria ter caráter multidisciplinar para permitir que especialistas trabalhassem e ensinassem juntos e também que professores participassem de cursos e adquirissem experiências úteis.

Com base na teoria do capital humano, a educação universal, pensada pela Unesco, se tornou elemento essencial para o desenvolvimento econômico de

qualquer país, sobretudo dos países consignatários. A troca de experiências entre as nações definitivamente passa a fazer parte da agenda da organização para que os países subdesenvolvidos pudessem reproduzir as experiências dos países desenvolvidos, com a justificativa de combater o analfabetismo no mundo. Diante desse novo intento, a Conferência Geral da Unesco de 1964 definiu por um projeto mundial de alfabetização e na Conferência, do ano seguinte, um outro projeto sobre a erradicação do analfabetismo também foi desenhado. O problema do analfabetismo teve tanta importância para a Unesco na década de 1960 que em 1967, durante o Congresso Mundial de Educação, em Teerã, juntamente com Ministros de Educação de diferentes Nações, foi definido o dia 08 de setembro como o “Dia Internacional da Alfabetização” (UNESCO, 2015b).

Esses fatos corroboram com a ideia de que a preocupação da Unesco com a educação no período de ouro do capitalismo (1950-1960) esteve associada à perspectiva utilitarista da educação escolar. Um modelo baseado no Estado de Bem-estar Social e que deu subsídio para o início do desenvolvimento de uma educação globalizada. Isso porque a educação passou ser vista pelo capitalismo como um campo propício ao desenvolvimento de “capital humano”, haja vista que se torna essencial para a formação de indivíduos com competências para contribuir com o desenvolvimento da economia (SCHULTZ, 1971).

Para Frigotto (2010), a teoria do capital humano foi rapidamente absorvida e utilizada pelas agências internacionais, por meio de propostas educacionais que associava a educação, ao desenvolvimento econômico e à equalização social.

De acordo Frigotto (2010, p. 44),

A ideia-chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualidade, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadores da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Dessa maneira, a perspectiva de uma educação utilitarista, atrelada à teoria do capital humano, se tornou de vez um elemento indissociável das propostas da Unesco para educação, mesmo com o declínio da teoria do Estado de Bem-estar Social e a ascensão da teoria neoliberal. Essa proposta se mantém porque o

trabalho flexibilizado e o avanço em tecnologia se tornaram referência para o desenvolvimento da cultura globalizada. Desse modo, o investimento na educação se torna um incremento à força de trabalho dos indivíduos, um mecanismo para disponibilizar conhecimentos e habilidades técnicas, muito baseado em valores, atitudes e condutas que atendam à necessidade do novo modo de produção em curso, associado à égide do economicismo e do tecnicismo.

Para Evangelista *et al* (2011, p. 47, grifos dos autores), a educação tecnicista, associada à teoria do capital humano, se tornou presente nas discussões internacionais sobre educação em função das novas demandas causadas pela reestruturação do modo de produção capitalista. Assim,

A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970 [...], afirmava ser a educação um dos principais determinantes entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XIX, seria preciso dominar *os códigos da modernidade*.

Esse aspecto passou a fazer parte da “agenda do dia” de diferentes organismos internacionais e regionais por conta da reestruturação do modo de produção, tais como: Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC). Para a Unesco, esse aspecto se tornou parte de sua agenda a partir do momento que o imperialismo europeu e o modelo toyotista japonês de produção passa a exercer mais pressão e influência nas formulações elaboradas nas décadas que sucederam a crise do petróleo, iniciada em 1971, principalmente, em decorrência dos “fluxos informacionais”, provenientes das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), interligados em cadeia global.

A ideia de fluxo informacional surge pela necessidade de organizar e compartilhar informações em um determinado ambiente. Jamil (2001, p. 165) define o conceito de fluxo informacional como "a transmissão de dados ou conjunto de dados através de unidades administrativas [...], organizações e profissionais, [...] para alguém que delas necessitam". Já para Greef e Freitas (2012), o fluxo

informativa é uma combinação de eventos que gera informação, um fenômeno que envolve o emissor da informação e o receptor que a assimila, visto que um conjunto de ações gera conhecimento individual e coletivo.

Para ampliar esses conceitos, Valentim (2010, p. 17) considera que,

[...] Os fluxos de informação existentes nos ambientes organizacionais são produzidos naturalmente pelas próprias pessoas e setores que nela atuam, a partir das atividades, tarefas e decisões que vão sendo realizadas. [...] No decorrer do fluxo, a mesma informação pode ser usada/aplicada para outros objetivos [...], ou seja, [...] a informação é mutável e não estática.

Frigotto (2010) e Gentili (1994) entendem que esses aspectos passam a compor o cenário educacional internacional e são determinados por um novo modelo de organização social e que compõem a chamada sociedade do conhecimento. Um terreno que opera formulações teóricas de representações setorializadas e que no aspecto político-ideológico se sustentam na tese do fim da modernidade, no surgimento da sociedade pós-industrial, pós-capitalista e pós-históricas, no fim das classes sociais, das ideologias e da sociedade do trabalho. Por isso, entendemos que tanto a teoria do capital humano quanto o fluxo informativo e a lógica, baseada na sociedade do conhecimento, passaram a compor as formulações da Unesco para o desenvolvimento da educação no mundo a partir da década de 1990, isso porque suas propostas educacionais sempre estiveram alinhadas com o modo de produção capitalista em desenvolvimento.

Portanto, no contexto da nova ordem mundial, onde tem se sistematizado um novo receituário para criar uma cultura global capitalista, por meio de um único modelo de cidadania, é necessário que haja políticas macros que busquem universalizar a adaptação dos indivíduos a essa cultura global. Com esse propósito, a Unesco realiza, em 1990, em parceria com Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF), com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e com o Banco Mundial, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT), na cidade de Jomtien (Tailândia).

Esse evento internacional, que contou com a participação de representantes de chefes de Estado, 150 ONGs e personalidades de destaque na educação mundial, foi um divisor de águas para a Unesco e para a educação no mundo. Como resultado dessa conferência foi elaborada a *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), um marco na história da Unesco e que se tornou referência para os países

que pretendiam adotar novas estratégias políticas para o desenvolvimento socioeconômico, sobretudo para os países que detinham as maiores taxas de analfabetismo no mundo.

Essa Declaração apresentou novos pilares para as políticas educacionais, que deveriam ser as bases para o desenvolvimento educacional de países da periferia do capitalismo mundial, tais como: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Esses países se comprometeram em cumprir seu papel no desenvolvimento desse novo modelo de educação e de cidadania, considerando os desafios da sociedade globalizada. Uma proposta baseada no neoliberalismo e no desenvolvimento de uma cidadania global, associada ao novo modelo de desenvolvimento econômico.

Além desse evento, outras produções e ações contribuíram para a promoção de amplas reformas no campo da educação no mundo todo, sobretudo para o desenvolvimento das bases da Educação para a Cidadania Global (ECG). Produções e ações que buscam dar sugestões no campo da política, da legislação, do financiamento, do currículo, do planejamento e da gestão educacional. Tudo isso, tendo como prerrogativa o discurso de que o novo modelo de educação, agora mais do que nunca, associado ao desenvolvimento econômico, deve conduzir os países periféricos rumo à sociedade moderna.

Apesar da Educação para Cidadania Global ainda não ter surgido como proposta sistematizada na *Declaração de Jomtien*, os princípios e diretrizes que a compõem ‘nascem’ nesse documento. Após a Conferência de Jomtien, relatórios anuais⁵⁰ e outros eventos mundiais foram realizados com o intuito de, além de ratificar a preocupação da Unesco com a Educação Primária Universal (EPU), elaborar propostas voltadas ao desenvolvimento da educação ofertada no mundo todo. Dentre esses eventos, destacamos os dois Fóruns Mundiais de Educação, um realizado, em 2000, na cidade de Dakar (Senegal) e outro, em 2015, na cidade de Incheon (Coreia do Sul).

Esses três eventos mundiais têm possibilitado à Unesco disseminar um modelo universal de educação, subsidiado pela necessidade de globalização da economia, pela teoria do capital humano, pelo fluxo informacional e pelo discurso da sociedade

⁵⁰ “Todo ano, a Unesco publica o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* que apresenta uma avaliação da situação do mundo com respeito ao seu compromisso de proporcionar educação básica para todas as crianças, jovens e adultos até 2015” (UNESCO, 2007, p. 8).

do conhecimento, os quais exigem a constituição de um novo modelo de cidadania (cidadania global) adaptado à economia capitalista globalizada.⁵¹

Para isso, as agências financeiras internacionais e regionais, a exemplo do Banco Mundial, tornam-se importantes aliadas no processo de disseminação das propostas educacionais associadas à lógica da educação como desenvolvimento econômico, utilizando, para isso, a necessidade de ajuda financeira dos países periféricos do capitalismo.

Além disso, a Unesco ainda conta com mais de 50 representações entre escritórios, *clusters* (conjunto de computadores interconectados) e oficinas regionais, distribuídas pelos continentes e 11 institutos e centros especializados, tais como:

- Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPPE – Paris e Buenos Aires);
- Bureau Internacional de Educação (IBE – Genebra, Suíça);
- Instituto de Educação ao Longo da Vida (UIL – Hamburgo, Alemanha);
- Instituto de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (IESALC – Caracas, Venezuela);
- Instituto de Estatística (Montreal, Canadá);
- Instituto de Tecnologias da Informação na Educação (IITE – Moscou, Rússia);
- Instituto de Educação para as Águas (IHE – Delft, Holanda);
- Centro Internacional para a Educação Técnica e Vocacional (UNEVOC – Bonn, Alemanha);
- Centro Europeu para a Educação Superior (CEPES – Bucareste, Romênia);
- Centro Internacional de Física Teórica (ICTP – Trieste, Itália); e
- Instituto Internacional de Capacitação (IICBA – Addis Abeba, Etiópia).

No âmbito da América Latina, destaca-se o papel da Oficina Regional para a América Latina e o Caribe (OREALC-UNESCO – Santiago, Chile), que desenvolve ampla programação no campo da educação para todos. Para auxiliar sua missão em favor da disseminação de ideias, de inovações e iniciativas, a Unesco ainda tem mais de 4000 clubes, centros e associações que desenvolvem

⁵¹ “A Unesco e a agência líder da Década das Nações Unidas de Alfabetização (2003-2012). Ao coordenar os esforços de diversos parceiros, a Unesco desenvolve novos instrumentos para avaliar o impacto das campanhas e dos programas de alfabetização. [...] lidera também a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), focalizando o papel central da educação na busca do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2007, p. 8).

atividades em mais de 90 países, 7.900 escolas associadas e mais de 600 Cátedras universitárias que se fazem presentes na maioria dos países. Todas essas entidades são órgãos que auxiliam os países a resolver os principais problemas relacionados à educação (UNESCO, 2007).

Esse conjunto de ações que a Unesco tem desenvolvido no campo da educação, sobretudo a partir da década de 1990, é o que consideramos compor as estratégias para se desenvolver e implementar no mundo a Educação para a Cidadania Global. Dessa forma, para analisar os princípios e diretrizes que compõem essa proposta de educação, na seção seguinte iremos tratar das declarações dos três grandes eventos mundiais sobre educação com o intuito de identificar os pressupostos que vão compor a proposta da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global.

2.2 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO GLOBAL PRESENTES NAS DECLARAÇÕES MUNDIAIS SOBRE EDUCAÇÃO (JOMTIEN, DAKAR E INCHEON)

Como vimos, a Unesco, desde a sua fundação, desenvolve ações em diferentes áreas de conhecimentos (Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação) que contribuem para manter a hegemonia da cultura capitalista no mundo. Especificamente na área da educação que tem proporcionado diferentes ações no sentido de garantir – a partir da perspectiva capitalista – a paz entre os povos e contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico de seus países membros, sobretudo dos países que detêm os piores índices de desenvolvimento humano.

Dentre as ações desenvolvida pela organização, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990) foi um marco na sua história, isso porque consideramos que esse evento representa a maior mudança na forma como esse organismo concebe a educação que passou a ser caracterizada pela necessidade de adequação das forças produtivas – outrora balizadas pelo modelo taylorista/fordista de produção – de acordo com a reestruturação do modo de produção, causada pelo agravamento da “crise estrutural do capital” que passou a exigir um outro perfil de trabalhador (MÉSZÁROS, 2011).

Na prática, a reestruturação capitalista, com base neoliberal, passou a determinar a formação de um novo modelo de cidadania, com o intuito de preparar o indivíduo para enfrentar os novos desafios do mundo moderno. Nesse sentido, o papel dos eventos mundiais foi de preparar as sociedades para seguir uma nova forma de **controle social**, orientado pela globalização do capital para manter seu domínio no mundo, mesmo em tempos de crise permanente de seu modo de produção.

A preocupação com a formação de uma cidadania global ou a sistematização de uma estratégia político-pedagógica para o desenvolvimento de uma Educação para a Cidadania Global, não se fez presente de forma direta no texto da *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), mas alguns aspectos que consideramos compor suas bases (estes que iremos expor na seção seguinte) estão postos nesse documento. Documento este que foi aprovado na Conferência Mundial de Educação Para Todos por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONGs) que, na época, se comprometeram em alcançar até o ano de 2000 a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial. Isso porque havia a compreensão de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.

O que demarca o mérito da *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990) é a preocupação em colocar a educação no centro das atenções mundiais como uma necessidade básica de todo cidadão e um compromisso de todas as sociedades. Dessa maneira, as necessidades básicas de aprendizagem são postas como elementos centrais para o desenvolvimento da cidadania moderna/globalizada, as quais se constituem a partir de dois aspectos fundamentais:

- os “instrumentos essenciais para a aprendizagem” que correspondem à leitura, escrita, expressão oral, cálculo e à solução de problema; e
- os “conteúdos básicos da aprendizagem” que correspondem aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (UNESCO, 1990).

É perceptível que os instrumentos essenciais para a aprendizagem, propostos pela *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), são limitados apenas aos aspectos instrumentais de ensino. Portanto, a leitura, a escrita e o cálculo se tornam habilidades primárias da educação escolar e estão associadas à necessidade do indivíduo de se comunicar e de resolver problemas do cotidiano, tal como é proposto pela *Teoria do Capital Humano* (SCHULTZ, 1971).

Já os conteúdos básicos da aprendizagem revelam dois elementos que consideramos muito problemáticos para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora: primeiro, o fato dos conhecimentos/conteúdos estarem de forma generalista, ou seja, há uma omissão sobre que conhecimento a escola deve socializar ou priorizar; o segundo é a relação em igualdade de importância colocada no texto, envolvendo os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, fato este que revela um caráter pseudocientífico muito comum às pedagogias das competências.

Isso se torna evidente na *Declaração de Jomtien* no momento em que se expressa o porquê das necessidades básicas de aprendizagem. Segundo a Unesco (1990, p. 2), elas são:

[...] necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.

Portanto, compreendemos que as necessidades básicas de aprendizagem propostas na Declaração buscam transformar a educação mundial num campo de valorização de condutas universais, associadas as necessidades no novo modelo de produção. Uma educação voltada para o ensino de conteúdos instrumentais, associados a comportamentos, valores e atitudinais comuns a cidadania global, os quais são ensinados por meio de pedagogias inovadoras e centradas no aluno. Nesse contexto, a escola se torna um espaço propício a novas didáticas, possibilitando sua abertura para o mundo e para novas tecnologias de comunicação e informação. Por isso, a educação, proposta pela Unesco por meio da *Declaração de Jomtien*, deve atender às demandas do mundo globalizado e do contínuo fluxo de informações.

Essa tendência segue a lógica neoliberal de educação que, segundo Duarte (2006, p. 47), ocupa um lugar de destaque no plano ideológico do capitalismo mundial. Assim,

Para a preocupação do capital torna-se hoje necessário [...], uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação as mudanças no sistema produtivo.

Essa lógica se tornou o Norte das ações e formulações da Unesco no campo da educação a partir da década de 1990. Um dos elementos centrais para comprovar essa afirmativa está nos objetivos postos na *Declaração de Jomtien* para se atingir as “necessidades básicas de aprendizagem” junto aos cidadãos no mundo. Objetivos que buscam dar enfoques mais “abrangentes” ao ensino, mas que revelam o intuito de priorizar a educação de conhecimentos úteis ao mercado e de valores culturais e morais que possam ser comuns a todos os cidadãos do planeta. Conhecimentos estes que devem ser tratados a partir de estratégias metodológicas inovadoras, centradas no aluno, na família e na comunidade e que podem ser desenvolvidas tanto no espaço escolar como não escolar e também a partir de parcerias com diferentes setores, sobretudo o privado.

Os enfoques que a Declaração apresenta revelam aspectos importantes que nos ajudam a perceber de maneira mais concreta essa preocupação com o ensino de conhecimentos voltados à lógica de mercado e aos valores culturais universais. No Quadro 2, apresentamos uma síntese sobre os enfoques que estão postos na *Declaração de Jomtien*.

Quadro 2 – Enfoques abrangentes definidos pela *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990).

Enfoques	Descrição
Universalizar o acesso à educação e promover a equidade	oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem; a prioridade é dar acesso à educação as mulheres e aos deficientes, mas os demais grupos excluídos também não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
Concentrar a atenção na aprendizagem	Possibilitar a aprendizagem de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores, através de abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para garantir aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Para tal, a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.
Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica	estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais; Programas complementares alternativos para crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente; programas de alfabetização e de capacitação técnica para a aprendizagem de ofícios; programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar e outros problemas sociais; instrumentos

	disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.
Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem	Garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Criar um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.
Fortalecer alianças	articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990).

Ao tratar sobre a universalização do ensino, a Declaração não propõe um padrão único de qualidade e sim um padrão que busque uma adaptação da norma geral a situações específicas. Isso significa que o padrão mínimo pode ser determinado pela necessidade da economia local, onde o indivíduo reside. Outro aspecto que destacamos é a aprendizagem que deve se constituir a partir de conhecimentos utilitaristas, de habilidades e competências necessárias à demanda de cada realidade. A escola, nesse contexto, não é tida pela Unesco como a única instituição responsável pela educação dos conhecimentos necessários à demanda da sociedade, pois, a família e a comunidade fazem parte desse processo, logo, nesse contexto, a parceria com o setor privado passa a ter também ações legítimas no desenvolvimento da formação educacional dos indivíduos.

Esses enfoques, presentes na *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), indubitavelmente, funcionam como uma armadilha para os países periféricos do capitalismo. Isso porque o discurso de uma educação “acessível” e de “melhor qualidade” a todos, não revela o que está em jogo, ou seja, o rebaixamento do ensino das classes populares e a entrega do controle e do desenvolvimento da educação dos Estados nas mãos do setor privado⁵². Para Freitas (1995), Maués (2005), Duarte (2006), Frigotto (2010) e Evangelista *et al* (2011) esses aspectos – comuns aos organismos internacionais – revelam a estratégia do capitalismo

⁵² Para informações sobre o crescente domínio do setor privado sobre educação, consultar: MAUÉS, O. C. A Educação na Contemporaneidade: mercantilização e privatização? *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. XV, n.37, p. 81-92, 2006.

mundial em desenvolver um novo modelo de educação, baseado no fenômeno da globalização e do neoliberalismo.

Para Maués (2005, p. 94),

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

As implicações disso, na educação dos países que se submetem as proposições contidas na *Declaração de Jomtien* (1990), está no desenvolvimento de políticas que pouco valorizam a especificidade da educação escolar⁵³, sobretudo a educação destinada às camadas populares. Por conta disso, a educação escolar (pública ou privada) nos países em desenvolvimento se torna um mecanismo de segregação social. Uma proposta de educação que possibilita ao capital internacional promover um conjunto de arranjos para que os indivíduos se adaptem a uma forma particular de civilização, de cultura, de comportamento e de atitudes, às quais estão associadas a um modelo global de sociedade e de cidadania. Esses são os princípios que fazem parte da *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990) e que compreendemos que servem de referência à Educação para a Cidadania Global elaborada pela Unesco nos anos 2000.

Esses aspectos possibilitaram à Unesco criar estratégias nos anos 2000 para universalizar esse modelo de educação no mundo. Estratégias que se colocam com o intuito de induzir os Estados membros a reproduzirem uma “pedagogia da hegemonia”.⁵⁴

Com relação à educação como uma estratégia de manutenção da hegemonia, temos acordo com Gramsci (1999, p. 399) quando afirma que,

Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõe, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

⁵³ Para Saviani (2005), a educação escolar existe para propiciar aos indivíduos a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber científico, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Nesse sentido, as atividades da educação escolar devem ser organizadas a partir de um conjunto de atividades nucleares, pois é a partir desse saber que se estrutura o currículo da escola elementar.

⁵⁴ Esse conceito gramsciano, que embora não tenha sido desenvolvido por Gramsci, é inspirado em sua formulação quando trata sobre as relações de hegemonia como uma ação pedagógica (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Neves e Sant'Anna (2005) ajudam a contemporizar a ideia de Gramsci (1999) sobre esse aspecto, sobretudo, se relacionarmos com as ações desenvolvidas pela Unesco sobre a educação no mundo. De acordo com Neves e Sant'Anna (2005, p. 27),

Nas sociedades ocidentais [...], a pedagogia da hegemonia passa a se exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva, que se desenvolve primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo, para Gramsci, a escola o mais importante deles.

Nesse sentido, torna-se inevitável caracterizar a proposta elaborada pela Unesco para o desenvolvimento da Educação para Todos como uma proposta político-pedagógica que busca universalizar a hegemonia do capitalismo no mundo. Isso porque os aspectos que compõem as necessidades básicas de aprendizagens, propostos pela *Declaração de Jomtien*, revelam que está proposta busca formar indivíduos que possam facilmente se adaptar ao atual modo de produção. Logo, se consideramos as necessidades imediatas dos países periféricos do capitalismo os problemas relacionados ao acesso à educação, ao analfabetismo, à aprendizagem e à formação de professores são bem mais problemáticos do que dos países centrais.

Portanto, para esses países periféricos as necessidades de aprendizagem relacionadas aos conhecimentos utilitaristas e atitudinais acabam se tornando prioridade sobre as políticas públicas educacionais. Isso porque esses conhecimentos são tidos como essenciais para o desenvolvimento socioeconômico, haja vista que a Teoria do Capital Humano se mantém predominante no projeto histórico capitalista.

Essa relação se torna mais evidente quando as políticas desenvolvidas nos países periféricos são submetidas aos acordos bilaterais firmados com as agências financeiras internacionais – os “novos senhores do mundo” – a exemplo do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

Para Frigotto (2010, p. 155),

Por essa trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

Ao nosso ver, a concepção de educação, presente na *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990), contribuiu significativamente com as bases para o desenvolvimento da cidadania global, uma referência que ajudou a constituir essa proposta como um modelo a ser seguido por todos os formuladores de política educacionais no mundo. Um modelo não deve estar presente apenas na escola, mas também em outros aparelhos ideológicos (mídia, família, religião etc.), tidos como indispensáveis à manutenção e ao fortalecimento da hegemonia capitalista.

Essas estratégias têm se aprimorado cada vez mais a cada evento mundial sobre educação que a Unesco realiza, são estratégias que hoje fortalecem a proposta de “Educação para a Cidadania Global”. Estratégias que tem a função de, além de inculcar a ideologia burguesa nos indivíduos de todo o planeta, também provocar o recalçamento, a submissão e a criminalização da ideologia que representa os interesses das camadas populares (SAVIANI, 2009).

Vale destacar que no ano seguinte à Conferência de Jomtien, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Comissão esta, presidida pelo francês Jacques Delors e que, juntamente com mais quatorze personalidades acadêmicas de todas as regiões do mundo, produziu o relatório denominado *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2010).

Esse relatório ratificou as definições da Conferência de Jomtien e apresentou novas reflexões e recomendações sobre educação para uma cidadania consciente ao longo da vida, dentre elas, podemos destacar os quatro pilares da educação, tais como:

- aprender a conhecer⁵⁵;
- aprender a fazer⁵⁶; a
- aprender a conviver⁵⁷; e

⁵⁵ Aprender a conhecer, caracteriza-se por combinar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida (DELORS, 2010).

⁵⁶ Aprender a fazer, caracteriza-se por adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, *aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELORS, 2010).

⁵⁷ Aprender a conviver, caracteriza-se por desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 2010).

- aprender a ser⁵⁸.

Esses pilares se tornaram mais uma referência para as proposições da Unesco e um marco para o desenvolvimento das políticas educacionais no mundo todo, tanto que esses pilares se manterão nas formulações das declarações dos dois eventos mundiais, realizados pela Unesco sobre educação (Dakar/2000 e Incheon/2015).

Nos Fóruns de Dakar e Incheon, apesar de que, em ambos os eventos, ficaram mantidos o comprometimento com os objetivos e as metas de Educação Para Todos, o sentido de universalização da educação foi reeditado. Isso aconteceu em função das dificuldades econômicas enfrentada pelos países em desenvolvimento e a própria desigualdade entre as nações, provocada pela crise do capitalismo.

Esse problema é natural do sistema capitalista, principalmente em função de sua “crise estrutural” (MÉSZÁROS, 2011), fato que tornou a questão da universalização da educação dentro desse modelo de sociedade uma meta difícil de ser alcançada pelos países periféricos, porque as dificuldades econômicas que passam os Estados com os piores índices educacionais são provocadas pelo próprio capitalismo.

Por conta desse limite, a meta de Jomtien referente à universalização da educação foi modificada, contudo, o modelo de educação pensado para se alcançar o comportamento universal – baseado em uma cultura universal e valores também universais – se manteve com a mesma essência, só que aprimorada. O Fórum de Dakar (UNESCO, 2000) representou esse aprimoramento, ao ponto da declaração desse evento fixar seis metas para se alcançar a Educação para Todos (EPT), como vemos no Quadro 3.

Quadro 3 – Novas metas definidas pelo Fórum de Dakar – 2000.

Foco	Metas
1- Primeira infância	Expandir e aprimorar a assistência à educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis.
2- Educação primária	Garantir até 2015 educação primária, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, em especial do gênero feminino, em situação de risco e negras.

⁵⁸ Aprender a ser, caracteriza-se por desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2010).

3-Jovem e adulto	Dar a todo jovem e adulto acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.
4-Analfabetismo	Alcançar uma redução de 50% nos níveis de analfabetismo de adultos, especialmente de mulheres, até 2015.
5-Paridade de gêneros na educação	Alcançar, até 2005, por meio de políticas de acesso e permanência às meninas, a paridade de gêneros na educação primária e até 2015, na educação secundária.
6-Educação de qualidade	Melhorar a qualidade da educação e assegurar a sua excelência, garantindo um melhor índice educacional ao alcance de todos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da *Declaração de Dakar* (UNESCO, 2000).

Na descrição das seis metas fica evidente que a universalização da educação deixa de ser central, ou seja, a preocupação se volta para o acesso e o tipo de educação que deve ser desenvolvido na educação primária, não só de crianças, mas também de jovens e adultos com atenção às mulheres, sobretudo às pertencentes a grupos de minorias. Essa ampliação foi definida com base em balanços, realizados pela organização durante o Fórum de Dakar (UNESCO, 2000), sobre o que foi desenvolvido a partir da Conferência Mundial de Jomtien (UNESCO,1990), em geral se considerou a crise econômica mundial como limitadora de ações mais efetivas dos países para alcançar as metas de Jomtien.⁵⁹ Além disso, a Unesco passou a desenvolver a ideia do empreendedorismo como parte do desenvolvimento de um modelo de educação universal, principalmente para atender as necessidades educacionais de jovens e adultos.

Na América Latina, a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo por meio da educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC). Essa entidade, ligada à Unesco, aprovou na Reunião Intergovernamental realizada na cidade de Havana, Cuba, em novembro de 2002, o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)⁶⁰ (UNESCO, 2004). Nesse projeto foi incluído um quinto pilar aos quatro já estabelecidos em 1996 pelo *Relatório Delors*, o “aprender a empreender”, com o intuito de estabelecê-lo como mais um eixo da educação, uma

⁵⁹ O balanço realizado sobre as metas alcançadas pelo Brasil, foi publicado pela Unesco Brasil em 2015, com o título *Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios*. Nesse documento consta que as únicas metas que o país tem se dedicado a cumprir é o alcance da educação primária universal (primeiro ciclo do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano), principalmente para meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas; e o alcance da paridade e a igualdade de gênero – ou seja, a mesma proporção de homens e mulheres nas escolas.

⁶⁰ Esse documento foi lançado no Brasil em abril de 2004.

estratégia para gerar alternativas ao desemprego, mesmo em tempos de crise, e assim se manter a produção coletiva de riquezas.

Com isso, a Unesco, nos anos 2000, passou a relacionar com ênfase as necessidades básicas de aprendizagem, bem como os resultados dessa aprendizagem, às demandas da globalização. Principalmente na aprendizagem dos conteúdos relacionados aos saberes atitudinais, dos valores universais, das competências, habilidades e das relações interpessoais. Uma característica muito comum de um modelo de educação associada ao lema “aprender a aprender”, criada pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), em 2002.

Duarte (2006), baseado na obra do português Vitor da Fonseca (1998), que analisa a capacidade do indivíduo de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender para saber enfrentar os desafios, impostos aos novos postos de trabalho, nos revela o que representa uma educação baseada nos ideários educacionais do lema “aprender a aprender”. Logo, para Duarte (2006, p. 42),

Trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Portanto, o lema aprender a aprender que representa o conjunto dos cinco pilares, propostos pela Unesco, está associado ao modelo de educação que se preocupa com a adaptação dos indivíduos às necessidades do mundo moderno, uma proposta educacional que surge com o movimento escolanovista nos EUA e na Europa no pós-segunda guerra.

Estamos de acordo com Duarte (2006) quando afirma que esse lema corresponde ao aprender a adaptar-se às necessidades do modo de produção vigente, cabendo a educação escolar promover os instrumentos necessários para esse fim que, de modo geral, está associado ao ensino de conhecimentos atitudinais, de valores comportamentais e competências e habilidades para que o indivíduo possa se adaptar ao atual modo de produção.

O lema aprender a aprender está associado as metas do Fórum de Dakar (2000) e se tornou referência para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global que, por sua vez, foi constituída por meio da iniciativa "Educação em Primeiro Lugar", lançada pelo secretário geral da ONU (Ban Ki-moon) em 2012. Essa iniciativa visa promover o progresso rumo à consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, relacionados à educação, e deu origem a Iniciativa Global de Educação em Primeiro Lugar (GEFI).⁶¹

A GEFI foi instituída com o objetivo de universalizar o perfil da educação no mundo e mobilizar recursos para concessão da Educação para Todos (EPT) e, para isso, definiu três prioridades para o desenvolvimento da educação mundial, a saber:

- Cada menino e menina na escola;
- Qualidade de aprendizagem; e
- Cidadania global.

A Unesco, como agência da ONU que tem como objeto a educação, assume sua coordenação geral da GEFI e passa criar estratégias para fomentar os países membros para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global.

Dessa forma, as estratégias, elaboradas na Conferência de Jomtien e, sobretudo, no Fórum de Dakar, serviram de referência para a criação das medidas essenciais constituídas pela GEFI para alcançar a ETP. No Quadro 4, destacamos as relações que consideramos importantes entre o Fórum de Dakar (UNESCO, 2000) e as medidas definidas pela GEFI, pelas quais não deixam dúvidas as conexões entre o lema aprender a aprender e a Educação para a Cidadania Global (ECG).

Quadro 4 – Similaridades entre as estratégias de Dakar e as medidas da GEFI – 2000/2012.

Estratégias de Dakar	Medidas da GEFI
Mobilizar forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em Educação Fundamental.	-X-
Promover políticas de ETP dentro de um quadro setorial sustentável e bem integrado, vinculado à eliminação de maneira clara da pobreza e à estratégias	Garantir que a educação seja relevante para as economias locais e os meios de subsistência.

⁶¹ Em inglês: *Global Education First Initiative*.

de desenvolvimento.	
Desenvolver sistemas de direção e administração educacional sensíveis, participativos e controláveis.	Garantir um uso eficiente e responsável dos recursos em consonância com os planos nacionais de educação.
Garantir o desenvolvimento da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das estratégias para o desenvolvimento educacional.	-x-
Atender as necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflitos, catástrofes e conduzir programas educacionais de modo a promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância, e que ajudem a evitar a violência e o conflito.	Zelar pela existência de políticas nacionais de educação que garantam a continuidade da educação de crianças durante emergências humanitárias.
Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas.	Eliminar as desigualdades entre os sexos em todos os níveis de ensino
Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia do HIV/AIDS.	-x-
Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados que levem a excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos.	Acompanhar os resultados de aprendizagem de cada aluno e usar as informações para ajudá-los a melhorar seu desempenho.
Elevar o <i>status</i> , o moral e o profissionalismo dos professores.	Garantir que todos os professores recebam treinamento básico e tenham possibilidades de aprimoramento.
Utilizar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação para atingir a EPT	Oferecer possibilidades alternativas de aprendizagem, incluindo competências para a vida diária, a todos os jovens que não puderam receber educação formal.
Monitorar sistematicamente o progresso na direção dos objetivos da EPT e as estratégias nos níveis regional, nacional e internacional.	Promover a consciência de ser cidadãos do mundo; Ensinar os valores, conhecimentos e habilidades necessários à paz, à tolerância e o respeito pela diversidade.
Apoiar-se em mecanismos existentes para acelerar o avanço na política na Educação para Todos.	-x-

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da *Declaração de Dakar* e do documento da GEFI (UNESCO, 2000; 2012).

É perceptível que as medidas elaboradas pela GEFI mantêm os aspectos essenciais definidos nas estratégias de Dakar (UNESCO, 2000), ou seja, a perspectiva da educação como meio para o desenvolvimento econômico, o combate aos problemas globais e as desigualdades entre os gêneros, além do acompanhamento de resultados para melhor desenvolvimento de excelência no processo de ensino e de aprendizagem, no treinamento do professor e no uso das TICs na consecução das EPT, são estratégias, definidas em Dakar, que compõem a constituição da ECG. Todavia, a GEFI apresenta um elemento que no Fórum de Dakar ainda se deu mais atenção, ou seja, a promoção da consciência de ser cidadão do mundo. Esse elemento, criado em 2012, vai colocar a Cidadania Global na agenda da Unesco, tanto que, em 2013, a organização realiza o Primeiro Fórum sobre Educação para a Cidadania Global, em Bangkok (Tailândia) para tratar exclusivamente sobre essa proposta, cujos encaminhamentos repercutiram no Fórum Mundial de Educação de Incheon, realizado em 2015 na Coreia do Sul.

No Fórum de Incheon (UNESCO, 2015c), as metas desenvolvidas em Dakar foram ampliadas, contudo, a importância maior foi dada ao que a Unesco denominou de “nova visão para a educação”. Uma proposta que busca “assegurar a educação inclusiva e equitativa, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida”, além de deliberar sobre uma nova agenda para a EPT, estendendo para 2030 a meta para se alcançar esse fim. De acordo com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015c, p. 1, grifos nossos) a nova visão para a educação deve ser,

Inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e a dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

Percebemos que no Fórum de Incheon (UNESCO, 2015c), os aspectos centrais, desenhados em Jomtien (1990) e em Dakar (2000), se mantiveram e, com isso, a lógica de uma educação humanista que valoriza os conhecimentos atitudinais em detrimento dos conhecimentos altamente elaborados, bem como sua importância

para o desenvolvimento econômico associada a Teoria do Capital Humano se manteve como referência para a educação no mundo. Contudo, dois aspectos podemos destacar como elementos novos que passaram a fazer parte das proposições da Unesco para o desenvolvimento das políticas educacionais. Primeiro, o reconhecimento da educação como um bem público e um direito fundamental do ser humano; e segundo, o reconhecimento da educação como um elemento chave para erradicação da pobreza.

Entendemos que, ao apresentar a educação como um bem público sem fazer menção à responsabilização do Estado nesse processo, a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015c) deixa claro que não valoriza a educação como um serviço público, de titularidade estatal, mesmo a considerando como um bem público. É de conhecimento amplo que em muitas sociedades, a exemplo do Brasil, a educação é dever do Estado (BRASIL, 1988), ou seja, o Estado é, e deve ser, o ente responsável pela titularidade deste serviço, o que somente é possível de ser realizado, mediante uma atividade regulatória compatível com a substancial identificação da educação como um bem público.

A Unesco, ao desresponsabilizar o Estado sobre seu dever com a educação – ao mesmo tempo que a define como um elemento chave para erradicação da pobreza – associa ainda mais sua proposta de educação ao modelo de desenvolvimento neoliberal. Isso porque a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015c) deixa subentendido que a política educacional nos países membros deve se tornar apenas regulamentada pelo Estado, cabendo à sociedade civil planejar e desenvolvê-la, com o objetivo principal de servir aos interesses do modo de produção vigente. Para Bobbio (1987), as estratégias que seguem essa lógica buscam diminuir o papel do Estado ao mínimo necessário, uma característica comum ao liberalismo dos tempos de Adam Smith.

Além desse aspecto, o Fórum de Incheon (UNESCO, 2015c) reeditou as metas e estratégias de Dakar, incluindo novos elementos com o intuito de atingir até 2030 a educação inclusiva e equitativa de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Dentre esses novos elementos, destacamos a própria Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), ambas associadas à qualidade da Educação. O Quadro 5 representa as metas e estratégias desenvolvidas no Fórum de Incheon

(UNESCO, 2015c) que revelam a forma como o documento apresenta os novos elementos que estamos destacando.

Quadro 5 – Metas e estratégias de Incheon – 2015

Metas	Estratégias
Expandir o acesso à Educação.	Garantir fornecimento de educação pré-primária, primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos. Para tal, desenvolver medidas imediatas, orientadas e duradouras para assegurar que todas as crianças que estejam fora da escola se integrem na educação escolar.
Promover a inclusão e a equidade na e por meio da Educação.	Enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Destarte, fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e concentrar esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências.
Reconhecer a importância da igualdade de gênero.	Apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis às questões de gênero; fomentar a incorporação de questões de gênero na formação de professores e no currículo; e promover a eliminação da discriminação e da violência de gênero das escolas.
Assumir o Compromisso com a educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem.	Requerer o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantir que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. Além disso, as habilidades, os valores e as atitudes que permitem aos cidadãos ter vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais devem ser desenvolvidas por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG).
Promover oportunidades de educação ao longo da vida para todos.	Estimular o acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao Ensino Superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Também empenhos com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015c).

No geral, as metas e estratégias de Incheon (UNESCO, 2015c) seguem o padrão elaborado nos eventos de Jomtien (UNESCO, 1990) e de Dakar (UNESCO, 2000). Do ponto de vista da materialidade do que é proposto no documento, existem poucos elementos objetivos que garantam que essas estratégias serão assumidas pelos Estados-membros. Além disso, o documento não trata do financiamento ou não aponta mecanismos objetivos para que os Estados alcancem as metas até 2030. As políticas educacionais não têm como combater a exclusão, a marginalização, a disparidade e a desigualdade sem que o modo de produção atual seja superado.

De forma geral, compreendemos que as metas definidas no Fórum de Incheon não irão contribuir para a melhoria da qualidade da educação no mundo, pelo contrário, irão ajudar a ampliar os problemas da educação. Partimos desse pressuposto por entender que algumas estratégias demarcam a manutenção de uma lógica mecanicista, fragmentada e instrumentalista da educação. Um exemplo disso é o que está posto na Meta referente à qualidade da educação e à melhoria dos resultados de aprendizagem. Nela está proposto que os docentes sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A questão da eficiência e eficácia, na sociedade capitalista, vincula o trabalho do professorado à lógica produtivista e instrumentalista de educação.

Outro aspecto está na associação da qualidade da educação, das habilidades, dos valores e das atitudes que permitirão aos indivíduos terem vidas saudáveis e plenas, além de lhes ajudar a responder a desafios locais e globais. Ou seja, as propostas de Incheon mantiveram a essência do modelo de educação escolanovista, presente nos Fóruns de Jomtien e Dakar. O elemento inovador em suas proposições foi a associação da proposta já em curso à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Global (ECG).

De avanço real, consideramos que houve na medida em que a Unesco incorpora as questões de gênero na formação de professores e no currículo, por conta da necessidade de eliminar a discriminação e a violência de gênero nas escolas. Ao fazer isso, a organização incorpora um tema que tem sido pautado em diferentes campos e setores da sociedade, por meio de denúncias oriundas de

movimentos ligados a movimento de mulheres no mundo todo. Todavia, ainda se manteve isenta sobre a necessidade de tratar também na formação e no currículo escolar questões relacionadas aos aspectos étnico-raciais, de homofobia, de xenofobia, de sexualidade e de *bullying*. Compreendemos que a educação, em todos os níveis, deve ampliar o conhecimento dos indivíduos a respeito das temáticas da diversidade para que contribuam de fato com o acolhimento, a compreensão e a solidariedade com todas as pessoas que estão no ambiente educacional e que têm o direito à educação, mas sem deslocar esses temas de questões macroeconômicas e/ou de um debate classista.

Outro aspecto que é relevante destacar na *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015c) é a continuidade da desvalorização do trato pedagógico ao lidar com os conhecimentos que devem fazer parte da especificidade da educação escolar. Entendemos que um documento direcionado à educação escolar deva fomentar a formação intelectual ampla do indivíduo para, dessa forma, valorizar a instrumentalização por meio de um trabalho pedagógico coeso e consistente, com vista “a propiciar à aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2009, p. 15).

Portanto, partimos do pressuposto que uma política educacional que siga as orientações sobre educação elaboradas a partir dos três eventos mundiais realizados sobre a chancela da Unesco (Jomtien/1990, Dakar/2000 e Incheon/2015), não conseguirá valorizar a especificidade da educação escolar, visto que são eventos que tratam a educação, sobretudo a Educação Básica, com um espaço de adaptação do indivíduo às necessidades do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a proposta de educação desenvolvida pela Unesco, a partir dos eventos mundiais de educação, tem como características gerais os seguintes aspectos:

- Baseia-se em programas educacionais que buscam promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância, com o pretexto de ajudar a evitar a violência e o conflito, mas isso, na verdade, promovem relações verticais entre as nações;
- Propõe um ambiente educacional seguro, saudável, inclusivo, equitativamente financiado e que promova, de forma subjetiva, a excelência na aprendizagem dos indivíduos;
- Busca elevar o *status*, a moral e o profissionalismo dos professores, a partir de um modelo funcional de trabalho;

- Propõe a utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação para atingir a universalização da educação a partir de um modelo padronizado de ensino;
- Propõe um ensino baseado em conhecimentos utilitaristas, comportamentais, baseado em valores universais, atitudinais, que promovam a instrumentalização do professor via competências e habilidades para que formem alunos capazes de enfrentar os problemas que são comuns à sociedade globalizada e orientada pela teoria neoliberal;
- Estimula a utilização de pedagogias inovadoras, comuns às pedagogias das competências, centradas no aluno, na família e na comunidade;
- Concebe a escola como um espaço propício a novas didáticas, abertas para o mundo e às novas tecnologias de comunicação e informação, com parte de estratégias pedagógicas que minimizam a função do professorado na mediação dos conhecimentos que compõe o currículo elementar da escola;
- Valoriza o professor bem formado e competente que desenvolva um ensino de qualidade, baseado nos conhecimentos imediatos que possam atender às demandas modernas de aprendizagem e o contínuo fluxo de informações;
- Não dá o devido valor ao trato pedagógico que utiliza a complexidade dos conhecimentos que devem fazer parte da natureza e especificidade da educação escolar;
- Baseia-se em um ideário educacional associado ao lema aprender a aprender, com o intuito de formar sujeitos “ativos” na sociedade;
- Desresponsabiliza o Estado como provedor, financiador, organizador e executor da educação como direito social a todos os indivíduos;
- Apresenta uma proposta de educação baseada nos preceitos do neoliberalismo e na globalização da economia capitalista.

Na próxima seção, trataremos da relação dessas características aos elementos essenciais que compõem a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG), desenvolvida pela Unesco. Isso se faz necessário haja vista que a ECG apresenta estratégias que estão associadas às metas definidas nos eventos mundiais de educação.

2.3 A PROPOSTA DA UNESCO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL (ECG)

Os três grandes eventos mundiais sobre educação, tratados na seção anterior e que foram realizados sob a chancela da Unesco, estabeleceram diferentes prazos para se alcançar metas educacionais. Contudo, a meta principal de Jomtien (Educação Para Todos) não foi atingida até hoje, muito em função das dificuldades econômicas que os países membros têm enfrentado por conta da crise permanente do capitalismo mundial. Por conta disso, as metas propostas pela conferência de Dakar e Incheon já não buscaram mais alcançar a EPT, por isso, os esforços passaram a se concentrar no tipo de educação a ser desenvolvida, os conhecimentos que devem ser tratados no ensino e as formas como a avaliação da aprendizagem deve ser aplicada. Como foi exposto, essa mudança foi posta pela Unesco para que pudesse “contribuir para a resolução dos desafios globais existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece” (UNESCO, 2015a, p. 8).

Como parte desse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Iniciativa Global de Educação em Primeiro Lugar (GEFI), instituiu em 2012, a necessidade de o mundo ter uma referência educacional preocupada em formar o cidadão global, em função das necessidades de um modelo de cidadania exigido pelo mundo globalizado. Desde então, a Unesco tem desenvolvido ações no sentido de elaborar uma proposta de educação que promova o desenvolvimento da cidadania global, bem como sensibilizar gestores de políticas, professores, representantes de ONGs, alunos e intelectuais ligados à educação no sentido de legitimar o que se tem proposto nos últimos anos sobre o que tange a esse modelo de cidadania.

Contudo, o conceito de Cidadania Global, por ser um termo criado há menos de dez anos, ainda está em processo de maturação e talvez, por isso, pode também ser considerado sinônimo de cidadão sem fronteiras, cidadania, além do estado-nação, cidadania planetária ou mesmo cidadão cosmopolita. Autores, como Adélia Cortina (2005) e Formichella (2014), defendem a ideia de que esse termo representa a busca pela equidade entre os indivíduos e que se traduz em condutas pessoais e coletivas no âmbito local e internacional.

Para Morosini (2017b), uma das poucas intelectuais brasileiras que tratam desse tema no país, os estudos em torno do conceito de cidadão global é um dos

horizontes da internacionalização da Educação Superior. Para a Oxfan (2016 apud MOROSINI, 2017b, p. 139-139), esse cidadão,

[...] é aquele indivíduo que: está consciente do mundo mais amplo e tem um senso de seu próprio papel como cidadão do mundo; respeita e valoriza a diversidade; tem uma compreensão de como o mundo funciona econômica, política, social, cultural, tecnológica e ambientalmente; mostra indignação com a injustiça social; participa e contribui para a comunidade em vários níveis, desde o local até o global; está disposto a agir para tornar o mundo um lugar mais sustentável; e assume a responsabilidade por suas ações.

De certa forma, os conceitos acerca desse tema estão associados aos aspectos gerais que têm se desenhado sobre o papel da educação nos eventos mundiais realizados pela Unesco em 1990, 2000 e 2015. Contudo, desde quando foi requerida a coordenar as medidas estabelecidas pela GEFI, a Unesco tem organizado agendas para tratar especificamente sobre a Educação para a Cidadania Global, considerando nesse processo as três prioridades básicas, definidas pelo documento da GEFI como referência ao modelo de educação global, tais como:

- ampliar o acesso à educação;
- melhorar a qualidade da aprendizagem; e
- promover a consciência de ser cidadão do mundo.

Para alcançar essas prioridades, a GEFI traçou nove medidas essenciais, as quais devem servir de parâmetro para que os Estados implementem as políticas educacionais com base na Educação para a Cidadania Global. De acordo com o revelado, neste estudo, as medidas que foram definidas pela GEFI, em destaque no Quadro 6, não se distanciam das estratégias elaboradas no Fórum de Dakar para se alcançar a qualidade na educação e a ampliar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Quadro 6 – Medidas essenciais propostas pela GEFI – 2012.

Medidas
1. Educação para todas as crianças;
2. Apoio aos sistemas de educação durante crises humanitárias e conflitos armados;
3. Garantia que todas as crianças adquiram habilidades de leitura, escrita e aritmética;
4. Treinamento de um maior número de professores;
5. Preparação dos alunos para serem capazes de se sustentarem;
6. Melhoraria da nutrição infantil;
7. Desenvolvimento da aprendizagem ao longo de toda a vida;
8. Promoção da conscientização de ser cidadãos do mundo;

9. Redução do *déficit* de financiamento.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da Iniciativa Global de Educação em Primeiro Lugar (ONU, 2012).

De modo geral, essas medidas seguem um padrão educacional, associado a vários aspectos neoliberais que já foram analisados na seção anterior, tais como: a educação como desenvolvimento econômico; a Teoria do Capital Humano; o fluxo informacional, baseado na sociedade do conhecimento; a lógica do aprender a aprender; e a conscientização do indivíduo para ser adequar à globalização capitalista. Ou seja, o que tem se desenhado para a educação mundial, desde 1990 pela Unesco, em parceria com outras agências internacionais, como: a OCDE, o Banco Mundial e a CEPAL, uma estratégia articulada para que a educação no mundo atenda às necessidades da globalização da economia.

As metas e os princípios educacionais para o desenvolvimento da educação global que estão expostos no documento da Iniciativa Global de Educação em Primeiro Lugar (ONU, 2012) revelam os nexos com as proposições que estão postas nas Declarações dos eventos mundiais sobre educação, realizados sobre a chancela da Unesco. No Quadro 7, destacamos os princípios e metas definidos pela GEFI.

Quadro 7 – Princípios e metas educacionais definidos pela GEFI – 2012.

Princípios	Metas
<ul style="list-style-type: none"> • Garantir que a educação seja relevante para economias locais e meios de subsistência; • Preparar os jovens para raciocinar analiticamente e adquirir as competências de Século XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar os alunos para serem capazes de se sustentarem.
<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer possibilidades alternativas de aprendizagem, incluindo as competências para a vida diária, a todos os jovens que não puderam receber educação formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a aprendizagem ao longo de toda a vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar os valores, os conhecimentos e as competências necessárias para a paz, a tolerância e o respeito pela diversidade; • Cultivar um sentimento de comunidade e de participação ativa para devolver o que foi recebido à sociedade; • Garantir que as escolas sejam isentas de todas as formas de discriminação, incluindo as desigualdades entre os sexos, a discriminação, a violência, a xenofobia e a exploração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a conscientização de ser cidadãos do mundo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da GEFI (ONU, 2012, p. 25).

As metas educacionais definidas pela ONU, em 2012, têm feito parte da agenda dos eventos mundiais da educação realizados pela Unesco nos últimos anos, metas que estão associadas ao papel da educação para o desenvolvimento econômico. Para Freitas (1995), Duarte (2006), Saviani (2008) e Frigotto (2010), as propostas educacionais, associadas ao desenvolvimento econômico, tratam demasiadamente os valores comportamentais, o conhecimento não escolar e, principalmente, o desenvolvimento de competências para que o indivíduo possa ter um comportamento adequado na sociedade moderna, ou seja, não passam de armadilhas usadas para seduzir um grande número de professores, intelectuais e entidades ligadas à educação, no sentido de legitimar as propostas neoliberais nesse campo.

Esse movimento tem ganhado força nos países em desenvolvimento, tanto no plano econômico quanto no plano teórico. No econômico, por conta do processo de globalização da economia capitalista e a difusão de um modelo de políticas públicas, baseadas na reestruturação produtiva neoliberal; no teórico, por conta das propostas pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas que produzem conhecimento, baseado em análises setorializadas e desconectadas do modo de produção capitalista.

Tal como foi exposto no Quadro 7, a GEFI propõe princípios comuns as essas propostas pós-moderna e indica o ensino de valores, conhecimentos e competências necessárias à paz, à tolerância e ao respeito pela diversidade, bem como a concepção de que a escola deva ser isenta de todas as formas de discriminação e deve desenvolver ações pedagógicas preocupadas com a inclusão, com as desigualdades entre os sexos, a discriminação, a violência, a xenofobia e a exploração. Todavia, essas questões, pouco são associadas à conjuntura político econômica global e, por conta disso, se tornam frágeis do ponto de vista científico, porque negam ou pouco consideram esses determinantes no desenvolvimento do objeto de estudo.

A partir do momento que a Unesco assumiu as responsabilidades sobre a GEFI, deu início as ações que pudessem contribuir na elaboração de propostas acerca da Educação para a Cidadania Global. Nesse sentido, em 2013, realiza dois grandes eventos com o intuito de elaborar as bases para se constituir essa proposta. O primeiro, em novembro na cidade de Seul (Coreia do Sul), denominado de

Consultoria Técnica sobre Educação para a Cidadania Global⁶²; e o segundo, em dezembro na cidade de Bangkok (Tailândia), denominado de Fórum da Unesco sobre Educação para a Cidadania Global⁶³. Desses eventos resultou a primeira publicação oficial sobre a ECG, intitulada *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015a).

Desde então, outros documentos orientadores têm sido produzidos com a chancela da Unesco⁶⁴ com o intuito de auxiliar formuladores de políticas, pesquisadores, entidades e instituições ligadas à educação para o desenvolvimento da ECG. Uma estratégia para que os países tenham a referência de uma proposta educacional que ajude os cidadãos do mundo a aprender a enfrentar os desafios comuns à sociedade globalizada. Esses aspectos têm sido pautados pela organização como meios essenciais à formação da moderna cidadania (cidadania global) por meio de estratégias desenvolvidas para que o indivíduo possa apreender os códigos da modernidade (habilidades e competências) e assim se adequar à reestruturação do sistema produtivo que está em curso.

Por isso, a Unesco tem definido o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global, como um caminho indispensável para que os indivíduos possam superar os desafios comuns da globalização. Desafios estes que para a GEFI (ONU, 2012) se caracterizam pela degradação do meio ambiente; o desrespeito aos direitos humanos; o aumento do racismo e da xenofobia, causado pela imigração ilegal de povos fugidos de conflitos bélicos ou em busca de uma melhor condição de vida nos países desenvolvidos; a intolerância religiosa; o esgotamento das fontes de energias naturais; dentre outros.

Consideramos que esses desafios vão mais além dos que são caracterizados pela GEFI. Entendemos que a prioridade são as necessidades laborais do capital global que exige uma nova peça para a nova modalidade de trabalho exigida pelas necessidades do modo de produção do novo milênio. Para Antunes (2009), o que caracteriza o trabalho no novo milênio é o proletariado de serviços, um personagem descrente em relação ao futuro, conformado e ao mesmo tempo descontente com o presente.

⁶² *Technical Consultation on Global Citizenship Education.*

⁶³ *First Unesco Forum on Global Citizenship Education.*

⁶⁴ *Reflexiones sobre el progreso, el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial* (HADDAD, 2013); *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2016a); *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* (UNESCO, 2016b).

De acordo com Antunes (2009, p. 28-29, grifos do autor),

A instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho. Vide a experiência britânica do *zero hour contract* [contrato de zero hora], o novo sonho do empresariado global. Trata-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a “uberização”, amplia-se a “pejotização” [2], florescendo uma nova modalidade de trabalho: o *escravo digital*. Tudo isso para disfarçar o assalariamento. Apesar de defender a “responsabilidade social e ambiental”, incontáveis corporações praticam mesmo a informalidade ampliada, a flexibilidade desmedida, a precarização acentuada e a destruição cronometrada da natureza. A exceção vai se tornando regra geral. Aqui e alhures.

Os aspectos pontuados por Antunes (2009) não se revelam de forma objetiva no documento que a Unesco produziu sobre a ECG em 2015. O que está posto de forma explícita no documento *a priori* se relaciona diretamente com as metas e estratégias que são propostas nas declarações dos Fóruns Mundiais de Educação (Jomtien, Dakar e Incheon) e as medidas apontadas pela GEFI. Contudo, há de se considerar o que está posto nas entrelinhas do documento que a organização elaborou para tratar sobre a ECG.

Para a Unesco (2015a, p. 9),

A ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ela representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passa a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social.

Se consideramos que a Educação para a Cidadania Global foi elaborada a partir das bases constituídas nas conferências mundiais de educação, devemos considerar também que os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários à construção da cidadania global estão associados a mesma concepção de mundo e de educação que orientam as Declarações Mundiais sobre educação (1990, 2000 e 2015). No geral, o que tem se constituído enquanto concepção de

educação, nas propostas desenvolvidas pela Unesco a partir da década de 1990, é a ideia de que a educação deve desenvolver no indivíduo a capacidade de aprender sozinho, de promover de forma autônoma seu desenvolvimento intelectual e de se conscientizar-se para ser um cidadão do mundo. Uma proposta de educação que consideramos fragilizar o processo de ensino/aprendizagem por conta do rebaixamento do nível sobre o conhecimento científico sistematizado o que pode provocar o empobrecimento sobre o conjunto das atividades nucleares⁶⁵ desenvolvidas na escola.

Esse rebaixamento do ensino revela uma contradição do que é proposto pela Unesco para o desenvolvimento da ECG, pois ao valorizar em demasiado os conhecimentos atitudinais e rebaixar o ensino de conhecimentos altamente elaborados, dificulta que o indivíduo compreenda os problemas globais no campo das dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Para Duarte (2006, p. 35) uma proposta de educação que tenha como referência essas características carregam consigo a “ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”.

Uma educação que valoriza o ensino dos conhecimentos atitudinais é associada, por Duarte (2006), ao lema aprender a aprender, uma tendência, presente nos debates internacionais sobre educação e que está na agenda dos organismos internacionais, sobretudo a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos e no *Relatório Delors* (2010). Uma proposta que cumpre a tarefa de potencializar o projeto neoliberal ditado pela globalização da economia capitalista para a formação da cidadania global. Para tanto, conta com os serviços de intelectuais no mundo inteiro, pessoas dispostas a colaborar com esse processo de adaptação ao novo modelo de produção a partir de formulações teóricas-pedagógicas, legitimadas pelos ministros de Estado, ONGs e intelectuais, presentes nos eventos internacionais sobre educação realizados com a chancela da Unesco.

Acerca da contribuição desses intelectuais, Duarte (2006, p. 45-46, grifos do autor) afirma que,

⁶⁵ Concebemos atividades nucleares associadas ao conceito abrangente de currículo como elabora Saviani (2011, p. 15) que busca diferenciar os conhecimentos curriculares de conhecimentos extracurriculares que são desenvolvidos no interior da escola. Dessa forma, o autor entende que currículo é “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o “progresso”.

Portanto, o papel desses intelectuais no desenvolvimento de experiências educacionais em diferentes países do mundo, baseadas nos pressupostos da ECG, é de fundamental importância para o processo de legitimação dessa proposta. Países da Ásia e do Pacífico tem desenvolvido experiências relacionadas com os pressupostos da ECG, a própria Unesco reconhece a importância dessas experiências, mesmo que as propostas sejam diferentes em alguns aspectos. Para a organização, o mais importante é que essas experiências educacionais, desenvolvidas nos países dessas regiões, estão fomentando elementos significativos que fortalecem o desenvolvimento da ECG no mundo, tais como, segundo a Unesco (2015a, p. 9):

- Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- Um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- Habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- Habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e
- Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.

Diante desses elementos, entendemos que para a Unesco, o ensino com base em conhecimentos científicos, sistematizados historicamente pela humanidade (o que para nós se configuram como elementos essenciais à especificidade da educação escolar) se torna secundário na formulação da Educação para a Cidadania Global. Isso porque é evidente que nessa proposta, assim como foi detectado nas declarações sobre os eventos mundiais de educação (Jomtien/1990,

Dakar/2000 e Incheon/2015), há uma preocupação excessiva com o desenvolvimento educacional que priorize os conhecimentos atitudinais para formar o dito “cidadão global”. Uma educação pautada em dinâmicas pedagógicas que busquem conectar as nações a partir de áreas essenciais para o desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos, portanto, percebe-se que há uma preocupação da Unesco com a formação de um perfil de cidadania associados a valores propostos pelo capitalismo globalizado.

Para a Unesco (2015a, p. 14),

A noção de cidadania foi ampliada como um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc. Essa noção está vinculada também a nossas preocupações com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, assim como se baseasse no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local.

A Unesco (2015a, p. 14) segue classificando a Cidadania Global como,

Um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa.

Notamos que o essencial para a Unesco, no desenvolvimento da ECG, é o aproveitamento da interconectividade entre os indivíduos de diferentes culturas, este pode ser tratado de diversas formas, dentre elas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por isso, essa ferramenta é indispensável para deixar indivíduos “bem informados”, sensíveis aos novos problemas da humanidade e, com isso, desenvolver empatia para superar os problemas comuns à globalização.

Sobre esse aspecto, a Unesco (2015a, p. 8, grifos nossos) entende que,

A ECG estimula as pessoas a se abrir para diferentes culturas, bem como a pensar, agir e conectar-se de forma mais ampla e de diferentes maneiras. A ECG não é uma matéria isolada, e sim *um processo de aprendizagem que enfoca não apenas o que os estudantes aprendem, mas como aprendem – sobre si mesmos e outros, a fazer coisas e interagir socialmente –, estimulando papéis ativos e participativos.*

Não desconsideramos a importância do uso das TICs no processo de ensino aprendizagem na educação escolar ou nas relações humanas, muito menos que o indivíduo não tenha que desenvolver sua consciência sobre as problemáticas locais ou globais ou ainda que não relacione conhecimentos nacionais com internacionais. O problema é que na proposta, desenvolvida pela Unesco sobre a ECG, o método de ensino desenvolvido para esse fim tem uma importância exagerada em relação ao ensino do conteúdo, usando como estratégia, para isso, a crítica à educação conteudista e tradicional e, desse modo, esconde os objetivos de uma proposta neoliberal de ensino.

É muito comum, dentre as propostas ditas “inovadoras”, associar a característica elementar da educação escolar (a transmissão de conteúdo sistematizado) a uma prática educativa tradicional e arcaica. Todavia, ao estabelecer essa relação de forma intencional e desprovida de uma crítica séria (como se o problema da educação estivesse centrado na estratégia metodológica embasada unicamente em teorias pedagógicas tradicionais e ultrapassadas), essas propostas promovem também a transformação da natureza e especificidade da educação escolar. Isso torna a relação dialética entre conteúdo e método – tão cara ao trabalho e à formação do professorado – pouco presente no trabalho docente, pois o método de ensino acaba se tornando a principal preocupação no trabalho pedagógico do professor (FREITAS, 1995; DUARTE, 2006; SAVIANI, 2008).

Outro elemento importante que podemos associar aos princípios da Educação para a Cidadania Global/Unesco, é a preocupação com o desenvolvimento de uma educação que atente demasiadamente para a interação social dos indivíduos, com o intuito de formar sujeitos “ativos” na sociedade. Essa é outra característica muito comum ao lema aprender a aprender, oriunda do modelo escolanovista de educação muito propagado na América Latina por intelectuais norte-americanos entre as décadas de 1930 e 1960 e retomado no final do século XX por intelectuais europeus.

Para Duarte (2006), o lema aprender a aprender também é característico à proposta construtivista de educação baseada em Jean Piaget (1896-1980) e Roger Cousinet (1881-1973), dentre outros. No Brasil, José Carlos Libâneo se destaca como intelectual que tem publicações onde o lema aprender a aprender pode ser também associado. Como exemplo disso, destacamos a obra *Adeus Professor, Adeus professora? – Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*, nela o autor faz uma reflexão sobre o papel do professor, sua profissão face às novas

exigências da sociedade e propõe novas atitudes docentes. Na Educação Física brasileira, o lema se destaca na produção de João Batista Freire, por meio de sua obra intitulada *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*.

Esse conjunto de estratégias, desenvolvidas pelas novas propostas educativas, associadas ao lema aprender a aprender, a exemplo da ECG, consideramos também que esteja relacionada ao que Saviani (2008) denomina de “educação compensatória”, ou seja, uma proposta que tem como característica a ausência da crítica aos problemas reais da educação, buscando compensar tais problemas com ações pedagógicas amplas, difusas e subjetivas que deixam, em segundo plano, a objetividade da educação escolar.

Para Saviani (2008, p. 30-31),

A educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motora, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

O propósito dessa pulverização é rebaixar o ensino do indivíduo por meio de políticas educacionais dualistas, que por um lado disponibilizam à classe subalterna conhecimentos atitudinais para que possam enfrentar os problemas da sociedade globalizada e por outro oportunizam o acesso ao conhecimento mais elaborado aos membros da classe hegemônica. Dessa forma, a educação escolar, no contexto da ECG, deve se tornar um lugar, onde o professor deve se preocupar com que o aluno aprenda uma “ampla gama de métodos ativos e participativos de aprendizagem, que engajam o aluno em pensamento crítico sobre questões globais complexas e no desenvolvimento de habilidades, como: comunicação, cooperação e solução de conflitos” (UNESCO, 2015a, p. 20).

A estratégia para o desenvolvimento de políticas educacionais, no campo da ECG, é apresentada no documento por muito dos fatores que capacitam a promoção de um cidadão global na educação escolar, tais como:

- ambiente aberto para valores universais;
- pedagogia transformadora; e
- apoio a iniciativas lideradas por jovens.

No primeiro caso, o espaço escolar é definido como um ambiente aberto a diferentes práticas de diferentes matizes e, para isso, propõe ações pedagógicas que possam criar – na sala de aula – um clima político, cultural e religioso propício ao desenvolvimento de valores universais.

Como referência a esse modelo de educação, a Unesco reconhece experiências educacionais desenvolvidas em países como as Filipinas e o Sri Lanka⁶⁶, experiências que julgamos ser exemplos de práticas pedagógicas que secundarizam a relação com o conhecimento altamente elaborado. Entendemos, desse modo, por acreditarmos que essas propostas provocam a mudança na centralidade do ensino, uma vez que inculcam nos profissionais a preocupação exagerada com o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas que proporcionem ao aluno um ambiente cheio de desafios, comuns à sociedade moderna, deixando, assim, de lado os conhecimentos sistematizados que poderiam explicar, de forma ampla e radical, a realidade sobre a origem desses problemas, isso acontece por conta do deslocamento do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento (SAVIANI, 2009).

As propostas desenvolvidas por esses países buscam, ainda, reforçar a centralidade no desenvolvimento de métodos e estratégias de caráter participativos, baseadas na ideia de que oferecem aos indivíduos uma maneira de fazer mudanças no âmbito local que, por conseguinte, também promovem mudanças no âmbito global. Para a Unesco, uma pedagogia com essas características “ajuda a aumentar a relevância da educação dentro e fora da sala de aula, além de engajar partes interessadas da comunidade mais ampla, que também fazem parte do ambiente e do processo de aprendizagem” (UNESCO, 2015a, p. 21). Todavia, para que esse processo aconteça, tanto no trabalho dos professores quanto no âmbito comunitário ou institucional, a organização propõe ainda algumas mudanças na dinâmica da

⁶⁶ As propostas educacionais desenvolvidas por esses países objetivam “fomentar o amor pela humanidade e o respeito por direitos humanos [...], ensinar os direitos e os deveres da cidadania, fortalecer valores éticos e espirituais, desenvolver o caráter moral [...]”. “Estabelecimento de um forte poder de justiça social [...], um estilo de vida sustentável [...] e [uma] preocupação profunda e permanente de um pelo outro”, [...] e [uma] preocupação profunda e permanente de um pelo outro” (UNESCO, 2015a, p. 21)

educação escolar e na própria formação de professores, as quais devem ser desenvolvidas a partir de práticas pedagógicas participativas e transformadoras.

Para a Unesco (2015a, p. 22, grifos nossos), essas práticas pedagógicas,

São centradas no aluno; são holísticas, e fomentam consciência de desafios locais e de preocupações e responsabilidades coletivas; estimulam o diálogo e a aprendizagem com respeito; reconhecem normas culturais, políticas nacionais e marcos internacionais que causam impacto na formação de valores; promovem o pensamento crítico e a criatividade, além de serem empoderadoras e orientadas para soluções; e desenvolvem resiliência e “competência para ação”.

Isso mostra uma evidente proximidade entre as proposições postas pela ECG e a lógica neoliberal de educação. A educação centrada no aluno, a pedagogia compensatória, o ensino baseado em valores comuns ao mundo globalizado, a preocupação com a formação de indivíduos com competências necessárias à resolução de problemas sociais e a preocupação em desenvolver um ensino que adapte o sujeito às mudanças, são aspectos comuns a uma educação que se baseia no lema o aprender a aprender (FREITAS, 1995; DUARTE, 2006). Desse modo, é inevitável relacionar a “pedagogia transformadora”, proposta pela Unesco, para a formação da cidadania global a uma estratégia neoliberal para consolidar o consenso universal sobre a hegemonia burguesa no mundo.

Para Neves e Sant’Anna (2005), essa “politização” ou instrumentalização da sociedade civil (constituída também no ambiente escolar) tem o papel político de contribuir para a formação desse consenso universal, independente da classe social que o indivíduo faça parte. Para os autores, essa estratégia se constitui como um instrumento de dominação da classe burguesa e como um veículo de manutenção de seu *status quo*, pois é um mecanismo que permite apenas a “emancipação política” das classes dominadas, sobretudo, daquelas que buscam a construção de uma outra hegemonia, baseada em um projeto histórico anticapitalista.

Marx (2009) quando trata da questão da “emancipação política”, não deixa dúvidas de que é apenas uma ideia abstrata/idealista sobre a universalidade dos direitos, ou seja, não passa de uma ilusão, pois representa apenas ideais da burguesia que, para alcançar sua finalidade, dá as suas ideias um caráter universal, como se fossem as únicas razoáveis e universalmente válidas. É para isso que o poder econômico global desenvolve propostas educacionais e usa suas estruturas internacionais, a exemplo da Unesco, para desenvolver uma educação necessária à

evolução do próprio modo de produção capitalista. Isso provoca um certo nível de politização dos indivíduos, controlada pelo desenvolvimento de uma educação dualista que atenda equitativamente às necessidades, legitimando, assim, uma “pedagogia da hegemonia” (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Nos tempos áureos do Estado de Bem-estar Social, nos anos do fordismo e do americanismo, as propostas educacionais que se pautavam na pedagogia da hegemonia se preocupavam em garantir a cidadania a todos, mas limitando a ampliação do nível de consciência dos indivíduos sobre as relações de força entre as classes sociais. Em tempos de reestruturação do modo de produção capitalista e do processo de universalização da ideologia neoliberal, que busca precarizar as relações de trabalho e a desregulamentação de direitos trabalhistas, a “nova pedagogia da hegemonia” tem se feito presente nas propostas internacionais sobre educação no novo milênio a exemplo da ECG.

Para Neves e Sant’Anna (2005, p. 34-35),

A nova pedagogia da hegemonia, dos anos do neoliberalismo, tem como finalidade redefinir o padrão de politização fordista. Essa redefinição vem se dando por meio de um variado e complementar movimento de repolitização da política, o qual apresenta alguns traços definidores. [...] A nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação.

Portanto, o que está posto na pedagogia transformadora, proposta no documento da Unesco sobre a ECG, é a transformação do modelo de educação hegemônica em que os jovens em idade escolar se tornam o alvo principal, a força motriz para promover a universalização da cidadania global. Talvez seja por esse motivo que o apoio a iniciativa lideradas por jovens é proposto pela organização como uma das estratégias importantes para tornar a Educação para a Cidadania Global uma realidade.

Sobre isso, a Unesco (2015a, p. 23) entende que,

É importante alcançar alunos nos estágios iniciais de seu desenvolvimento social e afetivo. Jovens exercem um papel particularmente importante na ECG: podem ser catalizadores e criadores de demanda, educadores/formadores e fornecedores de subsídios para a concepção, a oferta e a avaliação de programas.

São também uma importante parte interessada para a promoção e a implementação da ECG.

É por isso também que durante o Fórum da Unesco sobre ECG, realizado em 2013 em Bangkok, alguns modelos de ações lideradas por jovens foram socializados, tal como o grupo *Avante!* da África do Sul. Esse grupo é composto por uma rede de jovens que busca conectar outros jovens possuidores de determinadas habilidades para enfrentar desafios e criar soluções inovadoras para transformar a sociedade. O grupo desenvolve um programa de três anos de formação política para jovens de 20 a 30 anos, os quais são identificados por esse programa como “ativadores ou mobilizadores, inovadores, conectores, criadores de tendências e impulsionadores de mudanças” (UNESCO, 2015a, p. 23).

No Brasil, algumas organizações de jovens, tais como: os Estudantes Pela Liberdade (EPL), Movimento Brasil Livre e o Movimento Brasil Livre (MBL), se constituíram no país com objetivos muito próximos ao do Grupo Avante! No geral são organizações criadas por jovens ligados à elite brasileira e financiadas por partidos políticos de base liberal e também por corporações internacionais. O MBL, por exemplo, tem ligações com o Students For Liberty⁶⁷ (SFL) da Columbia University que, por sua vez, tem vínculos estreitos com a Atlas Network, uma organização que promove programas de treinamento, cursos e apoio financeiro para formar jovens lideranças do “movimento pela liberdade” em todos os continentes. O MBL se propõe a atuar com a “missão” de “empoderar jovens estudantes liberais” ou líderes estudantis “libertários” e conta com financiamento da indústria norte-americana dos irmãos Koch⁶⁸ (BAGGIO, 2016).

⁶⁷ A Atlas Etnwork é legalmente denominada *Atlas Economic Research Foundation*, uma organização fundada em 1981 (ano de início do governo de Ronald Reagan) com sede em Washington (EUA); já a Students for Liberty foi criada em 2008, também nos EUA e tem atuação internacional com escritórios em 110 países. Ambas têm o objetivo de atuar na defesa e propagação de concepções da direita ultraliberal, elas têm parcerias com organizações em todos os continentes. Seus financiamentos, segundo consta nos sites dessas organizações, não é proveniente de recursos governamentais, apenas de corporações, fundações ou de doações individuais, sendo um dos principais patrocinadores os irmãos Koch.

⁶⁸ Os irmãos Charles e David Koch são sócios, estão em sexto e sétimo lugar na última lista dos 10 maiores bilionários do mundo. São filhos de Fred Chase Koch, empresário de petróleo, admirador de Mussolini e um dos fundadores em 1958 da organização ultradireitista John Birch Society, cuja sede foi estabelecida ao lado do túmulo do paranoico senador anticomunista Joseph MC Carthy e foi notória pelo combate à lei dos direitos civis promovida por Lyndon Johnson, nos anos 1960. As atividades das Industrias Koch estão ligadas à exploração de óleo e gás em diversos países no mundo. A sede da indústria está na cidade de Wichita, Condado de Sedgwick no estado do Kansas (EUA).

No mundo, hoje, existem muitas organizações com esse perfil, que têm ligações ou se inspiram na Atlas Network ou na Students for Liberty. Em comum, entre elas, está o discurso de que são organizações políticas, formadas por jovens que levantam a bandeira do apartidarismo, da moral e da ética na política, mas que na verdade são partidários ao ultraliberalismo econômico e são declaradamente anti-esquerda. Assumem claramente a defesa da livre iniciativa, do livre mercado, do empreendedorismo, da responsabilidade individual, da propriedade privada, das liberdades individuais, da meritocracia e da limitação de ação dos governos.

Como estratégia de desenvolvimento de uma educação cidadã na perspectiva moderna e global, a Unesco entende que a ECG “pode ser oferecida de todos os modos e em todos os locais” dependendo das necessidades dos alunos. Pode ser ainda desenvolvida por meio de estratégias metodológicas “formais e informais”, através de intervenções “curriculares e extracurriculares” e também por meios “convencionais e não convencionais” (UNESCO, 2016a, p. 4). Ou seja, existem várias características que podem ser consideradas comuns à ECG, contudo, aquelas que a instituição considera que fomenta nos alunos para o exercício da cidadania global, por isso, são demarcadas pela Unesco (2016a, p. 4) da seguinte forma:

- Uma atitude sustentada em uma compreensão dos múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais, culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- Um profundo conhecimento de questões globais e de valores universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- Habilidades cognitivas para raciocinar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem com múltiplas perspectivas, que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- Habilidades não cognitivas, incluindo habilidades e aptidões sociais e comunicativas, como empatia e resolução de conflitos, além de criação de redes e interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas;
- Capacidades comportamentais para trabalhar de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.

Nesse sentido, com base nessas características e em modelos de ECG, desenvolvidos em vários países, a Unesco propõe aplicações práticas em diferentes contextos, um desses exemplos é o desenvolvimento de uma abordagem curricular mais ampla do que o próprio currículo escolar, que atente para questões atuais, que priorize a escolha e opinião do aluno, além de estimular lideranças por meio de ações planejadas (UNESCO, 2015a).

Um exemplo de currículo nesse sentido pode ser visto no Quadro 8 que representa matérias trabalhadas nos currículos escolares de alguns países com o intuito de desenvolver a ECG tal qual os pressupostos definidos pela Unesco.

Quadro 8 – Conhecimentos comuns à ECG desenvolvidos nos países da Ásia e no Pacífico – (UNESCO, 2015a).

Conhecimentos	Países
Educação moral/valores/ética	Butão, China, Indonésia, Japão, Mongólia e Coreia do Sul.
Educação cívica para a cidadania	Malásia, Filipinas e Singapura.
Educação religiosa	Brunei, Fiji, Irã, Maldivas, Myanmar, Paquistão e Tailândia.
Educação física para a saúde	Papua-Nova, Guiné e Palau.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir de Chung (2013) apud Unesco (2015a, p. 26).

Para a Unesco (2015a), as experiências desenvolvidas por esses países estão baseadas em fundamentos essenciais da ECG, tais como: as questões atuais da sustentabilidade, metodologias que estimulam a aprendizagem inquisitiva, que dê prioridade à escola e ao aluno, que formem lideranças jovens por meio de ações planejadas e outras. De acordo com a organização, todas essas ações estão baseadas nos pilares do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e “aprender a aprender”, formas de desenvolvimento educacional que podem facilitar o aprendizado e a tomada de consciência para a cidadania global.

Por conta de todos esses aspectos, apresentados até o presente momento, neste estudo, concebemos a Educação para Cidadania Global, proposta pela Unesco, como um instrumento essencial para o desenvolvimento de estratégias de adaptação do indivíduo ao novo modelo de produção capitalista desenvolvido no novo milênio. Um modelo dissimulado de proposta crítica, legitimado pelos eventos mundiais sobre educação e endossado pelos representantes de chefes de Estados, por ministros da educação, por organizações não governamentais e por diferentes intelectuais que servem aos interesses da economia capitalista.

Como parte do desenvolvimento da ECG, a formação de professores também se torna um campo importante que a Unesco tem intervindo sistematicamente. Para que possamos compreender as implicações da ECG nas políticas de formação de professores no Brasil, sobretudo na formação do professor de Educação Física nas IESP do Pará, o estudo buscou analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, desenvolvida no país para identificar os nexos com o que está sendo proposto pela Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global no mundo, para em seguida podermos identificar também seus nexos com a formação do professor de Educação Física no Pará.

CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesse capítulo, teremos como foco central desenvolver análises sobre a proposição da Unesco para a formação de professores com base na Educação para a Cidadania Global e os aspectos comuns a essa proposta que estão presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica no Brasil. É certo que, dentre os países que Schulz (2016) afirma que desenvolvem experiências positivas de ECG, o Brasil não está citado, contudo, temos que considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais também foram desenvolvidas considerando evidências as orientações constituídas nos eventos mundiais sobre educação realizados sobre a chancela da Unesco (1990; 2000; 2015).

Portanto, para revelar os nexos existentes entre a ECG e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor no Brasil, esse capítulo está organizado no sentido de apresentar primeiramente as bases epistemológicas que dão sustentabilidade à Educação para a Cidadania Global; em seguida, a proposta de formação de professores desenvolvida pela Unesco para o fortalecimento da Educação para a Cidadania Global; as experiências desenvolvidas em diversos países reconhecidas pela Unesco como ECG; por fim, os aspectos comuns a essa proposta presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica no Brasil, considerando como objetos principais de análise a Resolução CNE/CP 1/2002⁶⁹ e a Resolução CNE/CP 2/2015⁷⁰ por serem propostas que estão em processo de transição.

3.1 AS CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL, O LEMA APRENDER A APRENDER E O DISCURSO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

⁶⁹ Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e que está em processo de transição para as novas diretrizes (BRASIL, 2002).

⁷⁰ Resolução que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

A preocupação com a formação de professores tem feito parte da agenda da Unesco desde a década de 1960 (UNESCO/OIT, 1966; 1997 [2008a]); Unesco (1990; 2000; 2007); (OREALC/UNESCO, 2004; 2013). A Conferência Especial Intergovernamental convocada pela organização em articulação com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 5 de outubro de 1996 em Paris/França, foi o evento mundial que demarcou o início das ações internacionais da Unesco com foco na formação docente. Desse evento, resultaram as Recomendações da Unesco/OIT, relativas ao Estatuto do Pessoal Docente que “estabelece os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação continuada” (UNESCO/OIT, 2008a). Podemos considerar que este foi o primeiro documento específico que a organização ajudou a produzir com o intuito de propor padrões internacionais à formação dos profissionais do magistério.

As recomendações propostas nesse documento não tiveram grandes repercussões nos países da América Latina, sobretudo no Brasil. Muito em função do modelo educacional tecnicista, baseado na educação norte-americana, que o MEC usou como referência durante os 21 anos de governo militar (1964-1985). Esse modelo de educação só se modificou com o processo de redemocratização da sociedade brasileira e com o desenvolvimento das ideias neoliberais no país na década de 1990, período em que teve início as reformas educacionais, tendo como referência a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT/1990)⁷¹ e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Esse plano foi constituído durante a Conferência de Jomtien com o intuito de fornecer definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. Seu objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem” de crianças, jovens ou adulto, necessidades estas compreendidas como sendo, segundo a Unesco (1990, p. 3):

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente

⁷¹ Esse evento é considerado um marco histórico para a educação dos nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) porque foi a partir dele que foram levados a desenvolver políticas educacionais de acordo com as recomendações de Jomtien.

suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

No Brasil, durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), o Ministério da Educação e Desporto, com o intuito de se colocar em consonância com às resoluções definidas em Jomtien, elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993) para ser desenvolvido no período de 1993 a 2003. O seu processo de elaboração se constitui como um marco na definição das políticas educacionais no país, pois é a partir dele que o Brasil inicia um conjunto de reformas neoliberais no campo da educação.

Na década de 1990, o discurso de que a educação nos países em desenvolvimento enfrentava uma crise gerencial, com impactos negativos sobre os resultados dos alunos, justificou a adoção de reformas educacionais com base em pressupostos neoliberais. Essas reformas iniciadas durante o governo de FHC (1995-2003) foram implementadas juntamente com a falsa ideia de que elas iriam ajudar superar a crise econômica, incentivando a privatização das estatais e a precarização de serviços públicos, com isso, reproduziu o receituário desenvolvido por governos neoliberais, favorecendo a diminuição da interferência do Estado na iniciativa privada, enfraquecendo dos sindicatos etc.

Por isso, o neoliberalismo brasileiro iniciou na década de 1990 a construção de um novo padrão de cidadania, adequado ao novo modo de produção, que passou a exigir desse novo cidadão maior flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho e eficiência.

Esse novo modelo de educação passa a ser fortalecido no Brasil a partir da implementação das avaliações do sistema educacional, também na década de 1990, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Na Educação Superior, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi implementado em 2004, com a intenção de também subordinar a formação universitária à dita modernização do mercado de trabalho.⁷² Compreendemos que essas medidas

⁷² Entendemos por modernização do mercado de trabalho as mudanças econômicas, sociais e políticas pelas quais se determina a necessidade de a sociedade superar as estruturas que antes eram referência no modo de produção. Com isso, o trabalho assume novas formas e mecanismos racionais de dominação, além de exigir do indivíduo novos padrões de comportamento na sociedade. Até o início da década de 1970, nos países do ocidente, o processo de produção taylorista/fordista foi a referência de organização do trabalho. A partir da reestruturação do processo de produção, esse

fortalecem o discurso em defesa do estado mínimo, ajudam a justificar cortes nos investimentos na educação, provocam sua expansão pelo setor privado e minimizam o trato com o conhecimento altamente elaborado no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430, grifos das autoras), o modelo de sistema de avaliação adotada no Brasil, “não apenas prescreveram as orientações a serem adotadas, mas também produziram o discurso ‘justificador’ das reformas, que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação”. Esse é o modelo de educação, moldado pelas Conferências Mundiais sobre Educação, que se tornou referência para os formuladores de políticas do mundo todo, mas principalmente para os sistemas educacionais dos países do sul.

As conferências mundiais realizadas sob a chancela da Unesco, em parceria com outros organismos internacionais, bem como a *Revista PRELAC*⁷³, contribuíram para esse modelo de educação por estar em consonância com as necessidades da modernização do mercado de trabalho. Esse modelo é o que também se tornou referência para constituição da proposta sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG)⁷⁴ e que desde então tem feito parte da agenda da Unesco junto a 24 países⁷⁵ que se propõem a adotar essa proposta de educação.

Na Educação Superior, sobretudo nas licenciaturas, consideramos que a Educação para Cidadania Global tem se apresentado de diferentes perspectivas que, de modo geral, estão associadas às correntes universalistas, comunitaristas e consensualistas (CORTINA, 2005). A primeira – como tratado no capítulo anterior – se caracteriza por uma postura humanitária com inspirações na social democracia, voltada à equidade entre os indivíduos; a segunda por uma postura profissional,

modelo passou a assumir contornos do modelo toyotista de produção e, dessa forma, a modernização do mercado de trabalho passou a exigir um trabalhador com um certo grau de qualificação, assim como um certo nível de domínio sobre os processos tecnológicos e econômicos, um padrão de comportamento que pudesse superar em partes os aspectos restritos e pragmáticos do cotidiano do trabalhador, tornando-o assim um trabalhador polivalente. O melhor exemplo disso na educação podemos encontrar nos cursos de Pedagogia

⁷³ *Revista PRELAC* (Projeto Regional de Educação para a América Latina) lançada em 2001 sob a chancela da Unesco com o título *O docente como protagonista na mudança educacional*.

⁷⁴ O conceito de ECG se apresenta com diferentes interpretações que, em muitos casos, é considerado sinônimo de **cidadão sem fronteiras, cidadania além do estado-nação, cidadania planetária** ou mesmo **cosmopolitismo**.

⁷⁵ Alemanha, Bélgica, Bulgária, Chile, China, Colômbia, Coreia do Sul, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Estônia, Finlândia, Holanda, Hong Kong, Itália, Letônia, Lituânia, Malta, México, Noruega, Peru, República Dominicana, Rússia e Suécia.

inspirada no pensamento neoliberal, que concebe o cidadão global como o indivíduo capaz de competir, no mundo do trabalho, em igualdade de condições com outros indivíduos; e pôr fim, a terceira, comum à concepção de ECG, proposta pela Unesco. O conceito de cidadania global que envolve as duas primeiras correntes não faz uma divisão no processo de formação do indivíduo, ou seja, trata-se da formação do cidadão tanto pela formação humanitária quanto pela formação profissional (CORTINA, 2005).

Para Morosini (2017b), os conceitos referentes à cidadania global na educação superior se relacionam com os debates acerca da Internacionalização da Educação, sendo que ambos (cidadania global e internacionalização da Educação) estão no bojo da sociedade do conhecimento.

Entendemos que a Internacionalização da Educação Superior é um conceito que tomou proporção mundial a partir dos debates acerca do tema no final da década de 1990 na Europa⁷⁶, bem antes do lançamento da proposta da ECG, promovida pela Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI), em 2012. Contudo, ambas podem ser concebidas de diferentes aspectos.

No caso da Internacionalização da Educação Superior, consideramos dois aspectos importantes: um que está associado à globalização da economia e que se desenvolve de maneira unilateral entre os países envolvidos; e outro que implica à troca de conhecimentos acadêmicos e também de comportamentos e culturas que, ao contrário da primeira, se desenvolvem de forma multilateral. Um elemento comum que podemos encontrar em ambas as concepções é a mobilidade acadêmica e a troca de conhecimentos e costumes entre os sujeitos envolvidos.

Na perspectiva da globalização, a elaboração do Banco Mundial para o desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior é a que se apoia a partir do discurso sobre a defesa da sociedade do conhecimento.⁷⁷ A própria Unesco (2008c, p. 7) reconhece que “estamos assistindo à emergência de um novo

⁷⁶ As bases do que hoje conhecemos como Internacionalização da Educação Superior foram desenhadas em 1998, na Sorbonne, Paris/França, durante o encontro de ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Desse encontro se constituiu a necessidade de se organizar, no ano seguinte (1999), o chamado “Processo de Bolonha”, evento que teve como um de seus principais objetivos a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior com o propósito de conduzir a Europa rumo ao desenvolvimento científico e econômico (MAUÉS; BASTOS, 2017).

⁷⁷ O Banco Mundial no documento, intitulado *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciari*”, informa que “A educação em geral e a educação superior, em particular, exercem hoje uma influência preponderante na construção das sociedades democráticas e das economias do conhecimento (BANCO MUNDIAL, 2003, p.33, tradução nossa).

paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação”.

Por conta dessas concepções se tornarem hegemônicas é que a proposta de Internacionalização da Educação Superior, associada ao discurso da sociedade do conhecimento, tem se desenvolvido de maneira vertical ou desigual entre os países centrais e periféricos do capitalismo. Destacamos que “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p. 13), por isso, está presente nas propostas hegemônicas sobre a Internacionalização da Educação Superior.

Todavia, um aspecto que caracteriza outro modelo de Internacionalização da Educação Superior, oposto a que é proposta pelo Banco Mundial, está no desenvolvimento de um currículo internacionalizado que possa promover a formação de um cidadão com competências interculturais a partir de um ensino de responsabilidade social.

Para Morosini e Ustárroz (2016, p. 42),

Um currículo internacionalizado incorpora perspectivas internacionais e interculturais e, também, precisa incorporar o que denomina de objetivos cognitivos e objetivos atitudinais. Os primeiros favoreceriam o desenvolvimento das competências internacionais dos estudantes, por meio de saberes internacionalizados (por exemplo: línguas estrangeiras, características sociais e econômicas das diferentes regiões, direitos humanos, direito internacional, sustentabilidade etc.); já os segundos estimulariam o desenvolvimento das competências interculturais, por meio da ampliação do entendimento da diversidade de culturas, valores e visões de mundo.

Nessa perspectiva de currículo internacionalizado, Morosini e Ustárroz (2016, p. 42) entendem, ainda, que as disciplinas têm um papel fundamental no processo de formação do cidadão global, visto que,

Cada uma das disciplinas deve ser desenhada incorporando assuntos e temas internacionais ao seu conteúdo programático, bem como situações que façam os alunos atuarem diante da diversidade, a fim de permitir que compreendam valores e pontos de vistas existentes para além daqueles de sua própria cultura e desenvolvam as competências interculturais requeridas no contexto atual. Desde os projetos pedagógicos do curso até os planos de aula, é necessário alinhamento e comprometimento com essa visão global e inclusiva.

Tratamos sobre essas duas perspectivas de Internacionalização da Educação Superior porque entendemos que a proposta, elaborada pela Unesco, como indicativo à formação de professores à luz da Educação para Cidadania Global tem proximidades com o que está posto pelo Banco Mundial para a Educação Superior. Essa percepção sobre o papel da Educação Superior, no processo de desenvolvimento da Cidadania Global, se fez presente nos dois principais eventos, realizados pela Unesco para tratar sobre a ECG, tais como: a Consultoria Técnica sobre Educação para a Cidadania Global⁷⁸ e o Fórum da Unesco sobre Educação para a Cidadania Global.

Além disso, o documento que apresenta as bases da ECG indica a necessidade de garantir ao indivíduo o desenvolvimento de qualificações internacionais, assim como a necessidade do aprendizado sobre as competências interculturais, para que os cidadãos possam ter sucesso no enfrentamento dos desafios da sociedade globalizada e assim estarem aptos para serem incluídos no mundo do trabalho (UNESCO, 2015a). Também deixa explícito que esse modelo de educação pode ser concretizado de diferentes formas, ou seja, sua materialização depende muito do contexto em que esteja sendo implementada nos países. Contudo, a Unesco demarca alguns elementos essenciais como parâmetros para serem adotados pelos formuladores de políticas no desenvolvimento da educação associado a lógica da ECG.

Na perspectiva da Unesco (2015a; p. 9, grifos nossos), uma educação na perspectiva da ECG deve fomentar nos alunos,

- Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- Um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- Habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- Habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e
- Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.

⁷⁸ *Technical Consultation on Global Citizenship Education.*

Notamos que nesse novo milênio a Unesco tem como objetivo central – por meio da ECG – formar um novo cidadão por intermédio de uma educação que possibilite ao indivíduo relações com diferentes conhecimentos, sobretudo, os procedimentais e atitudinais. Nas sublinhações feitas na citação apresentada, buscamos evidenciar que essa intenção é demarcada a partir do momento que é indicada a necessidade de desenvolver no aluno habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa os problemas do mundo.

Ao mesmo tempo, também apresenta a necessidade de desenvolver no indivíduo habilidades sociais ligadas à empatia, à comunicação, à construção de rede de relações e, fundamentalmente, a comportamentos necessários para agir de forma colaborativa e responsável sobre os problemas globais. Notamos, ainda, que o documento não revela o tipo de conhecimento e de comportamento que define como necessário à formação do cidadão global.

É necessário fazer uma análise radical para identificarmos o tipo de conhecimento que é proposto pela Unesco para o desenvolvimento do ensino ECG para identificarmos a concepção de mundo e de educação que acompanha essa proposta. Para isso, buscamos nos estudos de Duarte (2006; 2008) suas elaborações teóricas sobre **as pedagogias do aprender a aprender e às ilusões da sociedade do conhecimento** e suas relações com as propostas neoliberais de educação, sobretudo, a proposta que compõe o documento, oriundo da conferência mundial de educação, realizada em 1990, na Tailândia e o *Relatório Delors* (BRASIL, 1999) para identificarmos os conhecimentos que são propostos pela Unesco para o ensino na ECG.

Esse exercício é necessário porque o documento da Unesco que trata sobre a Educação para a Cidadania Global está baseado nos quatro pilares apresentados no *Relatório Delors*, **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver** (UNESCO, 2015a). Esse aspecto, por si só, coloca o lema aprender a aprender como referência para a formação da cidadania global e como estratégia metodológica para adequação dos indivíduos ao modo de produção capitalista, haja vista que se trata de uma proposta neoliberal de educação, como já revelado no capítulo anterior.

Os estudos de Duarte (2006; 2008) apontam conexões entre o lema “aprender a aprender” e as ilusões da sociedade do conhecimento, o que pode nos ajudar a

identificar que a síntese dessa conexão está presente também nas propostas da Unesco para o desenvolvimento da ECG e para a formação de professores com base nessa proposta. Dessa feita, partimos do pressuposto de que a concepção educacional presente na ECG contribui para a formação de um indivíduo adaptado à sociedade regida pela globalização da economia capitalista. Para deixar evidente essa conexão é importante tratar sob os pilares apresentados por Delors (2010) e analisados por Duarte (2006; 2008) para se poder compreender as orientações, dadas pela Unesco, no sentido da formação de professores que possam contribuir para a modelagem do cidadão global, ou seja, aquele profissional que vai trabalhar a educação escolar para formar indivíduos adaptados a globalização capitalista.

Para auxiliar em tal empreitada, analisamos os quatro posicionamentos valorativos, presentes no lema “aprender a aprender”, destacados por Duarte (2008, p. 7). No primeiro posicionamento se identifica que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, e conhecimentos e experiências”. Essa é uma característica peculiar das pedagogias do aprender a aprender que, segundo o autor, está associada a proposta construtivista e ao modelo escolanovista de educação, onde o aprender sozinho se torna mais valorativo do que o aprender por meio da transmissão de conhecimentos, oriundo de um agente externo, ou seja, do professor.

No construtivismo, o objetivo central da ação pedagógica do professor é desenvolver no indivíduo a capacidade de ele mesmo realizar aprendizagens significativas, tendo como prerrogativa para isso uma gama de circunstâncias provocadas pelo professor que possibilite ao aluno aprender a aprender (COLL, 1994). São propostas pedagógicas que têm como característica primária focar no aluno, com fim no desenvolvimento de sua autonomia para que ele aprenda a aprender sozinho e a valorizar o conhecimento empírico em detrimento do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

No segundo posicionamento se indica que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2008, p. 8). Nesse aspecto, o método de investigação, essencial para o desenvolvimento da autonomia no indivíduo, se torna a função precípua do professor no seu trabalho pedagógico. Essa lógica

educacional carrega consigo a ideia de que a transmissão de conhecimentos, sistematizados historicamente pela humanidade, é menos valorativa do que o oferecimento de condições necessárias que permitam ao aluno construir suas próprias verdades para assim desenvolver as habilidades cognitivas, necessárias para aprender de forma autônoma.

Essa ideia, que tem sustentabilidade nas formulações teóricas do psicólogo francês Jean Piaget (1896-1980), é uma referência importante para o modelo educacional construtivista. Em suas formulações, Piaget (1988) deixa evidente suas restrições quanto às práticas educacionais que priorizam a transmissão de conhecimento em detrimento do ensino de métodos de aprendizagem.

Para Piaget (1988, p. 166),

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!

Cabe destacar que este segundo posicionamento valorativo está intimamente associado ao primeiro, “pois o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia ‘aprender a aprender’ por meio de uma atividade autônoma” (DUARTE, 2008, p. 8, grifos do autor). Ou seja, nessa concepção de educação, o aluno só pode desenvolver sua autonomia intelectual mediante o aprendizado de um método de investigação que lhe permita aprender sozinho. Portanto, cabe ao professor priorizar, no seu trabalho pedagógico, o ensino de métodos de investigação e aprendizagem e não o ensino de conhecimentos altamente elaborados.

Nossa percepção sobre esses posicionamentos é a de que o método de ensino, baseado no lema aprender a aprender, contribuiu mais com o rebaixamento do ensino do que com o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. Não significa

dizer que somos contrários ao desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, assim como sua liberdade de pensamento e de expressão e a sua capacidade de desenvolver habilidades para aprender sozinho. O que não concordamos é com a inversão de valores no processo de ensino e de aprendizado, onde o método de investigação se torna mais valorativo do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos científicos historicamente desenvolvidos pela humanidade.

Temos acordo com a ideia de que “é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (SAVIANI, 2009, p. 28-29). Por isso, nesse sentido, o professor deve priorizar o ensino de conhecimentos altamente elaborados.

Uma concepção de ensino-aprendizagem que não pode ser confundida como uma simples transmissão de conteúdo, característica do modelo tradicional de ensino, e sim uma necessidade de adquirir habilidades necessárias para a análise e compreensão ampla sobre a realidade. “Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”, reitera Saviani (2009, p. 29).

O terceiro posicionamento comum ao lema “aprender a aprender” indica que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2008, p. 9). Ou seja, não basta o aluno buscar de forma autônoma o conhecimento a ser adquirido e desenvolver habilidades necessárias a partir de seu desenvolvimento cognitivo sobre os métodos de investigação, é necessário também que ele seja a fonte geradora dos conhecimentos e que promova sua necessidade de aprendizagem e, para isso, se torna necessário que ela seja desenvolvida de maneira funcionalista, porque se parte da ideia de que a educação deve exclusivamente preparar o indivíduo para o trabalho.

Por fim, o quarto posicionamento revela que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2008, p. 10). Esse posicionamento está associado à ideia de que é necessária uma atenção permanente às mudanças constantes na sociedade, onde as transformações, em ritmo acelerado, tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, a ponto de se acreditar na ideia de que o conhecimento que hoje é

considerado verdadeiro pode se tornar obsoleto e ultrapassado em pouco tempo. Dessa forma, o discurso sobre a sociedade do conhecimento ganha força, haja vista que o indivíduo que não busca “atualizar” seus conhecimentos pode correr sérios risco de cair no anacronismo.

Assim, as pedagogias com base no lema aprender a aprender se lançam a partir do discurso de que são armas contra o desemprego e se desenvolvem com o intuito de potencializar a corrida por novos postos de trabalho (DUARTE, 2006). Um discurso que camufla a verdadeira intenção, ou seja, não revela que essa educação busca apenas instrumentalizar os indivíduos para se moldarem aos novos postos de trabalho e às novas exigências do modo de produção capitalista, visto que se apresenta na perspectiva de formar nos alunos as competências necessárias às necessidades do mercado de trabalho.

Para Duarte (2008, p. 12),

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

No contexto de uma educação neoliberal, esses quatro posicionamentos valorativos, presentes no lema “aprender a aprender”, estão conectados com o discurso da sociedade do conhecimento, porque ambos se configuram por dentro do sistema capitalista. Para Duarte (2008, p. 14), o discurso sobre a sociedade do conhecimento está conectado com o lema aprender a aprender por estar posto com o objetivo de “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo”. A causa disso estaria na preocupação com temas ditos “mais atuais”, os quais são postos para além das questões ligadas às desigualdades sociais, provocadas pelo próprio capitalismo, temas como: ética na política e na vida cotidiana; direitos do cidadão e do consumidor; consciência ecológica; respeito às diferenças de gênero; etnias; raças; dentre outros.

Essas questões provocam o que o autor chama de ilusões da sociedade do conhecimento que, associadas ao lema aprender a aprender, podem causar sérios prejuízos ao desenvolvimento cultural, social e político de um indivíduo ou de uma

sociedade. Ao tratar acerca dessa questão, Duarte (2008, p. 14-15, grifos do autor) apresenta cinco ilusões como sendo comuns a sociedade do conhecimento, são elas:

Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.

Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano [...] é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já [...] estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais.

Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos [...] constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades.

Consideramos que a síntese dessa conexão desenvolvida pelo autor entre o lema **aprender a aprender** e as ilusões sobre o discurso da **sociedade do conhecimento** impõe à educação escolar duas funções básicas: a de contribuir para a formação e adaptação da força de trabalho ao modo de produção capitalista e de inculcar, na subjetividade dos indivíduos, a ideologia burguesa (SAVIANI, 2009). Ao relacionar está síntese com a proposta elaborada pela Unesco, constatamos que os pontos, levantados por Duarte (2008), compõem a proposta desenvolvida sobre a Educação para a Cidadania Global. Para ratificar essa afirmativa torna indispensável destacar os nexos existentes entre o lema **aprender a aprender** e o **discurso da sociedade do conhecimento** com a proposta da Unesco para a formação de professores à luz da ECG.

O primeiro ponto que destacamos como um aspecto importante no documento da Unesco sobre a ECG e está relacionado à síntese desenvolvida por Duarte (2006; 2008), é o compromisso dessa proposta com os quatro pilares, do *Relatório*

Delors (BRASIL, 1999), o “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a conviver” (UNESCO, 2015a; p. 26).

Cabe ressaltar que o *Relatório Delors* questiona de forma veemente a especificidade da educação escolar, baseada na transmissão do conhecimento científico, dando indicativos de que essa educação deve ter centralidade no aluno e com isso desvaloriza o papel da escola como espaço indispensável para o acesso do indivíduo ao conhecimento altamente elaborado, reduzindo ainda mais as diferenças entre a educação escolar e a educação do cotidiano e minimizando a importância do professor como sujeito indispensável no processo de socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (DUARTE, 2006).

Identificamos que esses aspectos estão representados no documento da Unesco em várias passagens, uma delas está na síntese que determina as diretrizes para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem na ECG. No Quadro 9, relacionamos essas diretrizes e seus exemplos práticos com as características do lema aprender a aprender e também com os aspectos que são comuns ao discurso sobre a sociedade do conhecimento. Destacamos que algumas características do lema e das ilusões da sociedade do conhecimento estão no quadro relacionados com uma ou duas diretrizes, porque consideramos que outras relações também podem ser possíveis, pois acreditamos que compõem a totalidade da ECG.

Quadro 9 – As propostas de ensino e aprendizagem e as conexões com o lema aprender a aprender e a sociedade do conhecimento

Práticas de ensino e aprendizagem (UNESCO, 2015a)	Exemplos práticos (UNESCO, 2015a)	Caraterísticas associadas ao lema aprender a aprender e à sociedade do conhecimento
Alimentam um contexto de escola/sala de aula respeitosa, inclusiva e interativa.	Entendimento compartilhado das normas da sala de aula; opinião/voz dos alunos; uso das paredes/espço visual; imagens de cidadania global.	Educação impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades dos próprios indivíduos.
Abordagens de ensino e aprendizagem independentes e interativas, culturalmente responsáveis e centradas no aluno, que se alinham	Estruturas independentes e colaborativas de aprendizagem, diálogo deliberativo, alfabetização midiática.	Método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos que ajude o aluno aprender os conhecimentos que foram

com objetivos de aprendizagem.		descobertos e elaborados por outras pessoas.
Incorporam tarefas reais de desempenho.	Criação de mostras sobre direitos da criança, desenvolvimento de programas de construção da paz, elaboração de um jornal estudantil que aborde questões globais.	Educação impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades dos próprios indivíduos; Incute a ideia de que a consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.
Baseiam-se em recursos de aprendizagem orientados globalmente, que auxiliam o aluno a perceber uma imagem mais ampla de si mesmos no mundo em relação a suas circunstâncias locais.	Diversas fontes e mídias, perspectivas diversas e comparadas.	Aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, e conhecimentos e experiências; Criam a ilusão de que o acesso ao conhecimento é amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela internet etc.
Usam estratégias de determinação e avaliação alinhadas aos objetivos de aprendizagem e às formas de instrução usadas para apoiar a aprendizagem.	Reflexão e auto avaliação, retorno dos pares, avaliação dos professores, publicações profissionais, portfólios.	Valoriza a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, sendo esta capacidade muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos.
Oferecem oportunidades para que alunos vivenciem a aprendizagem em diversos contextos, incluindo a sala de aula e atividades de toda a escola e nas suas comunidades, do contexto local ao global.	Participação comunitária, intercâmbios internacionais, comunidades virtuais.	Educação que prepara os indivíduos para acompanharem as mudanças da sociedade moderna; Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.
Colocam o professor em primeiro plano como um modelo	Professor atualizado em termos dos acontecimentos presentes, de envolvimento	Cria a ideia de o conhecimento é uma construção subjetiva, resultante de processos semióticos intersubjetivos.

	comunitário e da prática de padrões ambientais e de equidade.	
--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com recortes de Unesco (2015a) e Duarte (2008).

A forma como a UNSECO propõe a materialização da ECG no desenvolvimento do ensino e aprendizagem é tida por ela como a mais ampla em comparação à forma tradicional de ensino, pois é concebida como parte de um *ethos* do ambiente de aprendizagem que pode influenciar gestores, professores e até mesmo as relações institucionais educacionais e sócio comunitárias. Para isso, a abordagem curricular deve ser oferecida como parte integral de uma matéria que já existe no currículo escolar (educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais, estudos ambientais, geografia ou cultura) ou de uma matéria independente, todavia, a mais usual é a integralização da disciplina (UNESCO, 2015a). Outros aspectos que a Unesco afirma que são pouco utilizados na educação tradicional, mas muito referenciados na ECG é a utilização das TICs, das redes sociais, das competições esportivas, além do estudo de artes e música (UNESCO, 2015a).

No campo das competições esportivas (um dos objetos de estudo da Educação Física), a Unesco revela uma valorização acentuada aos megaeventos esportivos. Entretanto, está proposição de esporte como componente curricular nos remonta às antigas propostas de caráter conservador da Educação Física que, em grande parte, tem como referência o modelo olímpico de esporte, modelo este que carrega três características básicas do esporte moderno, tais como: a competição exacerbada, o rendimento e a individualidade.

Esses aspectos que podem reforçar o sentido excludente, segregador, discriminador e seletivo que culturalmente se desenvolve no esporte moderno, por isso, seu valor educacional mais uma vez se coloca a serviço do capitalismo por conta do valor que dispõe sobre o esporte hegemônico, mais um instrumento de disseminação da ideologia dominante.

Para Unesco (2015a, p. 30, grifos nossos),

Eventos esportivos internacionais, como os Jogos Olímpicos, são capazes de transcender as identidades locais e nacionais, a política, a situação socioeconômica, a cultura e a origem étnica e unir as pessoas por meio da competição, bem como pela solidariedade em escala global. Em 2005, o Comitê Olímpico Internacional iniciou o OVEP, programa que usa o esporte para a aprendizagem baseada em valores e para a incorporação da educação dentro e fora dos

campos esportivos, tanto na sala de aula quanto na vida. O OVEP já formou mais de 300 facilitadores, em 45 países de três diferentes continentes, em uma educação pautada em valores, que aborda questões da nossa sociedade, como: equilíbrio de gênero, estilo saudável de vida, inclusão social, alfabetização física e acadêmica, construção de capacidades e desenvolvimento comunitário. Com metodologias flexíveis, abordagens culturais diversas e uma plataforma de aprendizagem interativa, o OVEP trabalhou para usar o esporte e também as tradições e os valores olímpicos para ensinar valores de vida e desenvolver habilidades para a responsabilidade social positiva. Uma iniciativa como o OVEP possui um grande potencial para abordar competências de ECG por meio de suas atividades educacionais com esportes.

Não podemos esquecer que os megaeventos esportivos, como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol, são fenômenos desenvolvidos pelo capitalismo para reproduzir seus valores culturais. Portanto, torna-se impossível, dentro da lógica capitalista, desenvolver uma educação humanizadora com base nos jogos olímpicos, assim como promover o chamado equilíbrio de gênero, a vida saudável ou a inclusão social, porque esse modelo de evento esportivo se constitui dentro de uma lógica excludente e de segregação social.

Dessa maneira, não adianta propor metodologias flexíveis para tratar de forma crítica a cultura esportiva no currículo escolar porque essa flexibilização representa um rebaixamento do ensino, bem aos moldes do lema aprender a aprender, onde os conhecimentos a serem tratados (comum a sociedade do conhecimento) não são suficientes para desenvolver a dita “responsabilidade social positiva” porque são baseados na superficialidade ou no modismo, a não ser que essa perspectiva positiva a qual o documento da Unesco se refere seja positiva para a lógica capitalista de desenvolvimento.

A Unesco reconhece que existem muitas experiências nas quais a ECG é desenvolvida com “responsabilidade social positiva”. Esse reconhecimento se dá por meio de referências que faz aos estudos realizados pela *International Association for the Evolution of Educational Achievement* (IEA) (Associação Internacional para a Avaliação Realização Educacional), que desde 1971⁷⁹ realiza avaliações sobre o desenvolvimento educacional de diversos países em diferentes continentes.

Na avaliação, realizada em 2016, em 24 países (Alemanha, Bélgica, Bulgária, Chile, China, Colômbia, Coreia do Sul, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Estônia,

⁷⁹ A IEA já realizou três estudos comparativos internacionais sobre educação cívica e de cidadania, o primeiro implementado em 1971, o segundo em 1999/2000 e o terceiro em 2008/2009.

Finlândia, Holanda, Hong Kong, Itália, Letônia, Lituânia, Malta, México, Noruega, Peru, República Dominicana, Rússia e Suécia) de três continentes (Ásia, Europa e América Latina) com o objetivo de identificar e analisar o desenvolvimento da educação cívica e cidadã nesses países, o resultado foi publicado em 2016 por meio do relatório intitulado *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*⁸⁰ (Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadã).

Nesse documento são reveladas as estratégias que esses países têm desenvolvido sobre a educação cívica e a cidadania (modelo correspondente a ECG) no currículo educacional com vista a atender o crescente impacto dos processos de globalização e a mudança da democracia e da participação cidadã (SCHULZ, 2016).

São experiências educacionais, reconhecidas pela Unesco como práticas educativas direcionadas ao desenvolvimento da ECG, tanto que o estudo da IEA, publicado em 2016, foi utilizado como fonte para elaboração do guia pedagógico, intitulado *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2016a). Nesse guia se propôs orientar formuladores de política sobre os caminhos para se implementar a ECG nos currículos da Educação Básica e nos cursos de formação de professores.

3.2 OS ASPECTOS COMUNS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores sempre teve uma atenção especial dentro das formulações da Unesco, sobretudo a partir da década de 1990, período em que essa entidade elaborou muitos documentos no sentido de alimentar formuladores de política para o desenvolvimento de uma formação docente aos moldes da Educação para Todos.

Contudo, a proposta da Unesco para a formação de professores, com base na ECG, foi apresentada em 2015, mediante o primeiro documento elaborado sobre o tema, onde está registrado, dentre outras coisas, que a dinâmica dos cursos de

⁸⁰ Trata-se de um avaliador de desempenho do alunado, realizado por meio de um teste de conhecimento e compreensão conceitual, bem como as disposições e as atitudes dos alunos no que diz respeito a civismo e cidadania. Os questionários foram respondidos por professores e profissionais nas escolas para colher informações sobre os contextos em que os alunos aprendem sobre civismo e cidadania, incluindo práticas de ensino e gestão da sala de aula, além de governança e clima escolar (SCHULZ, 2016).

licenciatura, para estarem de acordo com a ECG, necessita também desenvolver aspectos comuns a Internacionalização da Educação Superior, tais como: cursos a distância, programas de mobilidade acadêmica e convênios internacionais entre instituições de ensino (UNESCO, 2015a). São estratégias tidas pela organização como métodos indispensáveis para expor educadores às culturas de diferentes países e sociedades, bem como o contato com novas experiências pedagógicas.

Como parte da agenda pós-2015, esse novo modelo de educação foi associado a muitas áreas correlatas do núcleo curricular estruturante da educação escolar, tais como: **educação para os direitos humanos, educação para a paz e educação para a compreensão internacional**. Dessa forma, para desenvolver as metas educacionais da ECG e alcançar seus objetivos e resultados de aprendizagem, a Unesco, em consulta com especialistas de todo o mundo, sistematizou outro documento, publicado em 2016 (*Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem*) que continha as dimensões conceituais chaves da ECG, aqui representadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Dimensões conceituais chave da ECG - 2016

Habilidades cognitivas	Os alunos adquirem conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países e entre diferentes populações.
Habilidades socioemocionais	Os alunos têm o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos. Os alunos demonstram empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade.
Habilidades comportamentais	Os alunos agem de forma efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: Unesco (2016a, p. 3).

Essas dimensões reforçam o compromisso da ECG com o discurso da sociedade do conhecimento e com os posicionamentos valorativos do lema aprender a aprender. Isso porque os indicativos apresentados como referência para que os alunos dos diferentes níveis de ensino desenvolvam as habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais estão relacionados a esses paradigmas. Ou seja, as habilidades em questão relacionam-se de forma mais ampla aos conhecimentos provisórios, comportamentais e atitudinais, muito comuns aos

saberes e valores típicos do fenômeno da globalização, os quais são propostos com o intuito de desenvolver uma cultura internacionalizada, baseada em conteúdo que atenda, a princípio, às necessidades dos alunos e que também seja demandada por eles.

Essa estratégia valoriza apenas os elementos necessários para que o indivíduo aprenda a aprender sozinho e que pouco considere o conhecimento altamente desenvolvido e, assim, se preocupe apenas em aprender métodos para se adaptar às mudanças da sociedade moderna, demandadas pelo modo de produção em vigor (DUARTE, 2006).

O documento da Unesco (2016a) propõe que o desenvolvimento das habilidades cognitivas deve estar condicionado à aquisição de conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países e sociedades. Todavia, se considerarmos que “o conhecimento é uma atividade da consciência que, por meio da construção de ideias, reflete as qualidades do real” (LESSA; TONET, 2008, p. 51), iremos perceber que para compreender e analisar criticamente a realidade das questões globais, torna-se necessário desenvolver as habilidades cognitivas, buscando as bases epistemológicas e gnosiológicas do objeto e, como já revelado na seção anterior, essa não é uma concepção presente no discurso sobre a sociedade do conhecimento em que se baseia a ECG.

Dessa maneira, o conhecimento provisório, as informações repassadas pelos veículos de comunicação e as tecnologias de informação não são o suficiente para que o indivíduo analise criticamente as questões globais ou a interconectividade entre as sociedades.

Portanto, ao tornar frágil o desenvolvimento das habilidades cognitivas por conta da apropriação deficitária sobre os conhecimentos altamente desenvolvidos, torna-se evidente que as habilidades socioemocionais e comportamentais terão maior destaque na dinâmica da ECG, seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Por conta disso, os conhecimentos atitudinais, associados ao lema aprender a aprender, serão supervalorizados e devem compor a maior parte do currículo dos cursos de licenciatura que, em sua maioria, serão voltados a formação meramente adaptativa do indivíduo, que no contexto global representa a submissão ao modo de produção e à cultura capitalista internacionalizada.

Sobre esse aspecto Duarte (2006, p. 41) desenvolve a seguinte reflexão:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, [...], uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

Em outro documento publicado pela Unesco (*Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*), também em 2016, a preocupação de formar professores a partir das dimensões conceituais da ECG se apresenta no campo do currículo. Nele, o conteúdo e os objetivos da formação de professores são problematizados e reconfigurados com base no mesmo discurso sobre as necessidades de adaptação às mudanças da sociedade moderna e globalizada.

Por isso, apresenta a ECG como proposta de superação do modelo tradicional de educação e de formação docente, apresentando alguns indicativos no sentido de superar essa realidade. Um desses indicativos é a educação “não formal” e “informal”, as quais podem ser desenvolvidas em centros comunitários, organizações religiosas, centros de formação técnica e profissional, programas de alfabetização, associações voluntárias, grupos e jovens, programas esportivos e artísticos, ambientes que são tidos pela Unesco como espaços oportunos de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades propostas pela ECG.

De acordo com a Unesco (2016b, p. 59), os professores,

Devem ser formados para facilitar a aprendizagem, compreender a diversidade, ser inclusivos e desenvolver competências para viver juntos e para proteger e melhorar o meio ambiente. Devem promover ambientes respeitosos e seguros em sala de aula, estimular a autoestima e a autonomia, além de utilizar um amplo leque de estratégias pedagógicas e didáticas. Devem se relacionar de forma construtiva com pais e comunidades. Precisam, ainda, trabalhar em equipe com outros professores, em benefício de toda a escola. Deveriam conhecer seus alunos e suas famílias e ser capazes de relacionar o ensino a seus contextos específicos. Devem ser capazes de escolher pontos relevantes de conteúdo e utilizá-los de forma produtiva no desenvolvimento de competências. Deveriam usar a tecnologia, juntamente com outros materiais, como instrumentos para a aprendizagem. Professores devem ser estimulados a continuar a aprender e a evoluir profissionalmente.

Notamos que o documento destina uma responsabilidade excessiva sob a figura do professor, uma característica muito peculiar nos documentos da Unesco e que se tornou bastante disseminado após a *Conferência Mundial de Educação para*

Todos, em Dakar (2000). A peculiaridade característica dessa mudança legítima na sociedade a ideia de que os cursos de licenciatura devem criar um ambiente propício à formação desse modelo de professor, um profissional permanentemente preocupado em aprender diferentes estratégias de ensino que possibilite a ele promover uma educação que seja multifuncional, flexível e adequada às diferentes situações e espaços.

Com o intuito de apresentar mais elementos para o processo de implementação da ECG no currículo da educação formal e a formação de professores, a Unesco propôs ainda um terceiro documento com o título *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Um guia publicado também em 2016, que expõe alguns métodos de ensino com o intuito de contribuir com formuladores de política e com as próprias instituições de ensino, auxiliando no processo de implementação dessa proposta educacional. Nele está posto que os métodos mais comuns de implementação da ECG podem acontecer de três formas:

- por meio de tema transversal no currículo;
- como um componente integrado com diferentes disciplinas; ou
- como uma disciplina autônoma no currículo (UNESCO, 2016a).

O guia deixa claro que não precisa ser desenvolvido todo conjunto de métodos proposto para que a ECG aconteça na escola ou nos cursos de licenciatura. Para a Unesco (2016a), as melhores estratégias para a implementação da Educação para a Cidadania Global devem ser definidas pelos próprios formuladores de políticas, porque só eles podem adaptar a proposta aos contextos políticos e sociais de cada país, ou seja, a mediação feita pelos formuladores de políticas de cada país, assim como os profissionais das instituições de ensino, pode resultar em uma proposta que tenha maior ou menor proximidade do que é proposto para a ECG, o mais importante é que esteja dentro dos princípios gerais e dos métodos necessários a sua implementação, algo que muda em relação ao primeiro documento publicado em 2015 que afirmava a necessidade de ter dinâmicas relacionadas a internacionalização da educação (UNESCO, 2015a).

No Quadro 11, reproduzimos uma relação de métodos que a Unesco define como necessários à implementação desse modelo de educação que é indicado tanto para a Educação Básica quanto para os cursos de formação de professores.

Exemplos práticos		
Em toda a escola	Exemplos de métodos de implementação em toda a escola, ou “holísticos”, incluem a integração dos resultados de aprendizagem da ECG nas disciplinas existentes, em todos os níveis, a utilização de <u>métodos de ensino participativo</u> em todas as disciplinas, atividades para celebrar dias internacionais, conscientização, clubes orientados para o ativismo, envolvimento da comunidade e vínculos com escolas de diferentes lugares.	Na Inglaterra, o Departamento de Educação e Habilidades oferece orientações para a promoção do desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos mais jovens, por meio de discussões sobre fotografias de crianças de todo o mundo, atividades, histórias e discussões sobre os diferentes lugares que as crianças já visitaram. O Conselho Britânico promove parcerias entre turmas de diferentes partes do mundo, oferecendo aos alunos a oportunidade de <u>compreender as diferentes culturas, se envolver com questões globais e adquirir as habilidades da cidadania global</u> . Os professores desenvolvem suas <u>habilidades pedagógicas</u> sobre questões de cidadania global, <u>conhecem diferentes sistemas de educação e melhoram suas habilidades de ensino</u> .
Como tema transversal	A ECG pode incentivar a <u>colaboração entre professores de diferentes disciplinas</u> . [...] elas respondem às necessidades profundas de aprendizagem dos alunos e promovem a colaboração entre professores e grupos de alunos.	Em Serra Leoa, em 2008, o Ministério da Educação e instituições de formação de professores desenvolveram, em colaboração com o UNICEF, um Programa de Formação de Professores sobre <i>Questões Emergentes</i> , com o objetivo de apoiar a reconstrução pós-conflito, por meio de <u>conteúdo de aprendizagem e metodologia de ensino</u> . A formação abrange questões temáticas, como: <u>direitos humanos, cidadania, paz, meio ambiente, saúde reprodutiva, abuso de drogas, igualdade de gênero e gestão de desastres</u> , bem como métodos de ensino e aprendizagem para promover mudanças de comportamento.
Integrada em determinadas disciplinas	A ECG pode ser <u>integrada em várias disciplinas</u> , como: educação cívica, estudos sociais, estudos ambientais, geografia, história, educação religiosa, ciência, música	Na Nigéria e na Escócia, o <i>Power Politics</i> , um projeto colaborativo entre escolas, visa conscientizar sobre as questões de desenvolvimento global e promover as relações entre os países. Por meio da colaboração com alunos e professores de Port Harcourt (Nigéria) e Aberdeen (Escócia), o projeto

	e artes. [...] O esporte também pode dar aos alunos a oportunidade de melhorar sua compreensão de questões relacionadas ao trabalho em equipe, à diversidade, à coesão social e à justiça.	desenvolve <u>materiais de estudo sobre petróleo e gás</u> , nas principais indústrias de ambas as regiões.
Como disciplina autônoma	<u>Cursos (disciplinas) separados</u> de ECG.	Na Coreia do Sul, o currículo de 2009 introduziu uma disciplina obrigatória, cujo título era “atividades experienciais criativas” para <u>reforçar o espírito de cooperação, a criatividade e a formação de caráter entre os alunos.</u>

Fonte: Unesco (2016a, grifos nossos).

Esses métodos de implementação da ECG revelam os aspectos centrais os quais os formuladores de políticas educacionais e as unidades de ensino devem ter como referência para a elaboração das políticas e dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. Percebemos que os elementos comuns ao lema aprender a aprender e ao discurso da sociedade do conhecimento, estão bem demarcados nos métodos de implementação, propostos no documento da Unesco (2016a).

O foco nos métodos de ensino participativo, nos conhecimentos provisórios, nas temáticas modernas e a forma como esses saberes devem ser tratados no desenvolvimento curricular, além da busca por uma consciência sobre o bem-estar do planeta e dos diferentes grupos sociais, associam o método de implementação da ECG a concepção neoliberal de educação, porque, dentre outras coisas, reproduz uma agenda pensada para a educação mundial com foco na sociedade do conhecimento e no desenvolvimento da economia capitalista.

O guia *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* define ainda os Tópicos e Objetivos de Aprendizagens (TOA) para auxiliar os países no processo de implementação da ECG, tudo com base em três áreas da aprendizagem tratadas no Quadro 10 (cognitiva, socioemocional e comportamental). Para a Unesco (2016a), os tópicos e os objetivos estão inter-relacionados e integrados no processo de aprendizagem e não devem ser entendidos como processos diferenciados, pois os resultados da aprendizagem por meio da ECG devem revelar o nível de apropriação dos alunos sobre os conhecimentos, as

habilidades, os valores e as atitudes que podem adquirir e demonstrar como resultado. Como referência a isso, o guia apresenta nove tópicos de aprendizagem e sugere quatro objetivos de aprendizagem específicos para cada um desses tópicos, em cada uma das cinco faixas etárias ou níveis de ensino.⁸¹

No Quadro 12, apresentaremos apenas os tópicos e objetivos de aprendizagens relacionados à faixa etária que corresponde ao Ensino Superior, modalidade de ensino definida pela Unesco como “ensino terciário ou superior”. Todavia, é importante considerar que as relações propostas nesse quadro são meramente indicativas e podem ser adaptadas de acordo com a necessidade ou o contexto de cada realidade (UNESCO, 2016a).

Quadro 12 – Tópicos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Superior – 2016

TÓPICOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO SUPERIOR
Sistemas e estruturas locais, nacionais e globais	<i>Analisar criticamente os sistemas, as estruturas e os processos de governança global, bem como determinar as implicações para a cidadania global.</i>
Questões que afetam a interação e a conexão entre comunidades nos níveis local, nacional e global	<i>Analisar criticamente questões locais, nacionais e globais, as responsabilidades e as consequências das decisões tomadas, assim como analisar e propor respostas adequadas.</i>
Premissas e dinâmicas de poder	<i>Avaliar criticamente como a dinâmica de poder afeta a expressão e a capacidade de influência, o acesso aos recursos, a tomada de decisão e a governança.</i>
Diferentes níveis de identidade	<i>Analisar criticamente as formas como os diferentes níveis de identidade interagem e convivem pacificamente com os diferentes grupos sociais.</i>

⁸¹ De acordo com a Classificação Internacional de Educação (International Standard Classification of Education – ISCED) adotada pela Unesco, os níveis educacionais são: **1) Educação Pré-Primária** (ISCED nível 0), que no Brasil, corresponde à Creche e à Pré-Escola; **2) Educação Primária** (ISCED 1), que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano ou equivalente); **3) Ensino Secundário** (ISCED 2), que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano ou equivalente) e **Ensino Secundário** (ISCED 3), que corresponde ao Ensino Médio; **4) Ensino Terciário ou Superior** (ISCED 5 e 6) divididos em duas etapas, a primeira o Ensino Terciário ou Superior (ISCED 5) inclui a Educação Terciária tipo B (no Brasil, Educação Superior em tecnologia) e a Educação Terciária tipo A (no Brasil, demais cursos de Graduação, Mestrado e Mestrado profissional, excluindo-se os cursos sequenciais e os de Especialização (*Lato sensu*)); **5) a segunda etapa do Ensino Terciário ou Superior** (ISCED 6) dispõe de programas de qualificação avançada para pesquisa (ISCED 6), corresponde à Pós-Graduação (*Stricto sensu*), no Brasil, ao Doutorado (UNESCO, 2016a).

Diferentes comunidades às quais as pessoas pertencem e como elas estão conectadas	<i>Avaliar criticamente as conexões entre diferentes grupos, comunidades e países.</i>
Diferenças e respeito pela diversidade	<i>Adquirir e aplicar valores, atitudes e habilidades para conviver e se envolver com diversos grupos e pontos de vista.</i>
Ações que podem ser Tomadas individual e coletivamente	<i>Desenvolver e aplicar as habilidades para um engajamento cívico efetivo.</i>
Comportamento Eticamente responsável	<i>Avaliar criticamente as questões de justiça social e responsabilidade ética e agir para combater a discriminação e a desigualdade.</i>
Promoção de engajamento e de ações	<i>Propor ações para se tornar agente de mudança positiva.</i>

Fonte: Unesco (2016a, p. 31).

Esses tópicos e objetivos, bem como os métodos de implementação e as dimensões conceituais chave, são colocados como parâmetros para que os formuladores de políticas e os profissionais que coordenam o processo de constituição de Projetos Políticos Pedagógicos possam desenvolver propostas educativas adequadas à Educação para a Cidadania Global.

Todavia, partimos do pressuposto de que a implementação da ECG não está condicionada exclusivamente ao desenvolvimento de todos os Tópicos e Objetivos de Aprendizagens (TOA), porque muito do que é proposto no guia da Unesco também se faz presente em propostas educacionais do campo crítico e têm o compromisso com a formação sólida, emancipadora, revolucionária e socialmente referenciada. Essas teorias se posicionam totalmente contrárias à lógica do aprender a aprender e aos discursos ilusórios da sociedade do conhecimento, além disso desenvolvem críticas ao modelo de educação voltado ao desenvolvimento econômico.

Não discordamos de que a educação em geral ou a formação de professores, em específico, devem promover um ensino que tenha como objetivos de aprendizagem elementos muito próximos ao que está posto no documento da Unesco (2016a). Nosso ponto de discordância está no método de como esse

modelo de educação deve ser desenvolvido, os conhecimentos propostos para a sua implementação, bem como o objetivo político econômico que carrega esse modelo educacional. Geralmente, o modelo de educação, pautado com esses objetivos, se constituiu como novo, mas não pode ser considerado inovador ou revolucionário, sobretudo porque está associado ao projeto histórico capitalista.

Por fim, uma última característica que destacamos no guia da Unesco (2016a) é a caracterização de palavras-chave, identificadas como comuns na dinâmica de ensino da ECG. Palavras estas que “podem ser usadas como base para discussão e atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem definidos” (UNESCO, 2016a, p. 42) e podem estar relacionadas também a mais de um dos tópicos e objetivos de aprendizagens, apresentados no Quadro 12. No guia da Unesco, essas palavras são apresentadas por temáticas indicativas, ou seja, são sugestões de palavras que podem estar em diferentes temáticas. No Quadro 13, apresentamos uma síntese do que o guia traz como palavras-chave comuns a ECG.

Quadro 13 – Palavras-chave comuns à Educação para a Cidadania Global.

TEMÁTICAS	PALAVRAS CHAVE
Questões globais e locais e as relações entre elas	<i>cidadania, emprego, globalização, imigração, interconexões, interdependência, migração, mobilidade, relações Norte-Sul, política, relações de poder, democracia, igualdade de gênero e outros.</i>
Identities respeito a diversidade	<i>comunidade, país, família, povos indígenas, minorias, bairro, escola, indivíduo, mundo, atitudes, comportamentos, crenças, diversidade cultural, gênero, identidades (coletiva, cultural, de gênero, nacional, pessoal), tolerância, religião, sexualidade e outros.</i>
Engajamento, ação e responsabilidade ética	<i>hábitos de consumo, responsabilidade social das empresas, questões éticas, comércio justo, ação humanitária, justiça social, empreendedorismo, habilidade financeira e inovação.</i>

Fonte: Unesco (2016a, p. 43).

Notamos que o guia (*Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*) dispõe de diretrizes para ajudar os formuladores de política e os professores na implementação da Educação para a Cidadania Global. Ele é um desdobramento daquilo que foi proposto no documento de 2015 (*Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*). Esse conjunto de elementos propositivos nos dão uma dimensão geral sobre as diretrizes que orientam a implementação da ECG e conseqüentemente nos auxiliam na

identificação dos aspectos que compõem os currículos das licenciaturas, sobretudo, os currículos dos cursos de Educação Física do Pará, nosso *lócus* de investigação.

Aspectos estes que aparecem de diferentes formas e conteúdo nos currículos, mas, que no geral, apresentam algumas características centrais, tais como:

- proposta baseada em métodos de ensino e aprendizagem muito comuns ao lema aprender a aprender e ao discurso/ilusões da sociedade do conhecimento;
- dar centralidade ao desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho e aos problemas da sociedade moderna;
- envolvem a promoção de intercâmbio acadêmico e cultural (externo ou interno; internacional ou em casa) para possibilitar o contato dos sujeitos com outras culturas e também os preparar para acompanhar/adaptar as mudanças comuns do modelo de desenvolvimento econômico da sociedade capitalista globalizada;
- utilizam diferentes formas de trato com o conhecimento e organização curricular, fazendo-se valer tanto por temas transversais, quanto como parte integrante de uma disciplina ou ainda como uma disciplina específica;
- baseiam-se em tópicos e objetivos de aprendizagens;
- consideram algumas palavras-chave que devem ser usadas como base para discussão e atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem definidos.

Desde quando foi lançada a Educação para a Cidadania Global pela Unesco em 2015, o Brasil ainda não apresentou oficialmente essa proposta como referência para o desenvolvimento de suas políticas educacionais, nenhum documento do MEC cita a ECG como modelo a ser adotado no país. Contudo, devemos considerar que as relações entre as recomendações da Unesco para a América Latina, sobretudo os documentos, oriundos das Conferências Mundiais Sobre Educação (1990, 2000 e 2015) e o *Relatório Delors* (BRASIL, 1999) passaram a ter implicações nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 (DUARTE, 2006; 2008), (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), (SCHEIBE, 2010). Por conta disso, e por considerar que as bases fundamentais da ECG 'nascem' do produto dessas conferências e do referido *Relatório*, analisamos na seção seguinte as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, desenvolvidas no Brasil, para identificar os aspectos presentes nessas

políticas que se conectam com os princípios da Educação para a Cidadania Global (ECG).

3.3 NEXOS ENTRE A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores na perspectiva da Educação para a Cidadania Global já é realidade em alguns países do mundo e a Unesco tem se preocupado em acompanhar o desempenho desse modelo de educação, sobretudo na formação de professores. Acompanhamento este que tem acontecido por meio dos estudos realizados pela Agência Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]*).⁸² Essa agência realizou um levantamento em 24 países de três continentes entre os anos de 2014 e 2015, sobre o desempenho da educação cívica e cidadã. O resultado dessa pesquisa resultou na publicação do Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadã (*International Civic and Citizenship Education Study [ICCS]*), no ano de 2016.

O objetivo do ICCS foi tomar conhecimento sobre o desempenho dos alunos, com base em um teste de compreensão e conhecimentos conceituais relacionados à Educação Cívica e Cidadã (ECC), um modelo de educação, considerado pela Unesco (2016a), como adequado a ECG. Também visou recolher e analisar dados sobre a disposição e atitude dos professores e diretores no que diz respeito à implementação sobre a educação proposta. Os dados coletados nesse estudo nos permitiu ter uma referência de como a Unesco reconhece o modelo de formação de professores, adequado ao desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global. As informações, contidas nesse documento, nos permitiram identificar a tendência que os professores desses países têm adotado para desenvolvimento da proposta da ECG e, assim, foi possível fazer um paralelo com o modelo de formação,

⁸² A IEA é uma associação de cooperação internacional não governamental e sem fins lucrativos, formada por instituições e agências governamentais de mais de sessenta países dedicados à pesquisa. Sua secretaria está localizada em Amsterdã (Holanda) e tem um centro de pesquisa e processamento de dados (Data Processing and Research Center [DPC]) em Hamburgo (Alemanha). Tem como prática realizar estudos comparativos em grande escala sobre o desempenho dos alunos, concentrando-se principalmente nas políticas e práticas educacionais de muitos países todo o mundo (SCHULZ, 2016).

proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor no Brasil.

O Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadã (ICCS) também nos revelou que em vinte países (Alemanha, Bélgica, Bulgária, Chile, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Estônia, Finlândia, Holanda, Hong Kong, Itália, Letônia, Lituânia, Malta, México, Noruega, Peru, Rússia e Suécia) este modelo de educação está integrado na formação inicial de professores e em outros quatro países (Colômbia, Croácia, Eslovênia e República Dominicana) faz parte das etapas posteriores à formação inicial, ou seja, formação em serviço ou continuada e a Pós-Graduação (SCHULZ, 2016).

Dos países que implementaram a proposta na formação inicial (o foco de nosso estudo), três apresentam possibilidades distintas de desenvolvimento no currículo dos cursos de formação e professores, mas relacionadas entre si, são elas:

- ensino desenvolvido por professores especialistas na área de Educação para a Cidadania;
- ensino desenvolvido por professores de disciplinas relacionadas à educação cívica e cidadã; e
- ensino desenvolvido por professores de disciplinas não relacionadas à educação cívica e cidadã.

Do total desses vinte países, apenas a Estônia, a Letônia, o México e a Noruega utilizam as três possibilidades; já os demais ou utilizam as duas primeiras (é o caso de China, Peru e Rússia) ou utilizam as duas últimas (como Bélgica, Dinamarca e Suécia). Entretanto, na maioria dos países, a Educação Cívica e Cidadã está presente na formação de professores por meio de disciplinas curriculares relacionadas a esse tema, como é o caso de Alemanha, Bulgária, Chile, Coreia do Sul, Finlândia, Holanda, Hong Kong, Itália, Lituânia e Malta (SCHULZ, 2016).

O estudo foca também suas análises no desenvolvimento do civismo dos alunos, suas atitudes e comportamentos, perante as demandas comuns à sociedade moderna e pouco revela às ações que são implementadas na dinâmica escolar ou na formação dos professores, tais como: a realização de intercâmbio, os métodos de ensino utilizados e os tópicos de aprendizagem que usam como referência no processo de ensino e aprendizagem.

De vinte países que tratam a Educação Cívica e Cidadã na formação inicial, oito desenvolvem de forma extracurricular nas políticas educacionais, onze por meio de disciplinas autônomas e um não foi apresentado a forma (SCHULZ, 2016). O estudo da IEA também nos revela que há presença de uma perspectiva consensual no que concerne ao perfil dos profissionais que estão à frente das áreas de conhecimento que desenvolvem ações na lógica da Educação para a Cidadania Global. Em praticamente todos os países investigados (22), com exceção da Colômbia e da Estônia (por desenvolver a ECC após a formação inicial), se partilha a ideia de que os professores que são das áreas das ciências humanas e sociais são os que mais desenvolvem um ensino na perspectiva da ECG (SCHULZ, 2016). Isso talvez aconteça por conta do perfil dos conhecimentos ou das palavras-chave que estão envolvidas na aplicação dessa proposta educacional.

Tendo como parâmetro as diretrizes relacionadas na seção anterior e ainda as experiências dos países avaliados pela IEA, sobretudo, no campo da formação de professores, podemos identificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, desenvolvida no Brasil, aspectos que possam aproximá-las da proposta da ECG constituída pela Unesco. Sobretudo, porque esse estudo nos revela que o modelo de formação docente que tem tomado corpo no país, após a promulgação da LDB nº 9394/96, se constituiu por um conjunto de reformas de caráter neoliberal. Reformas estas que imputam novas definições sobre esse “novo” modelo de formação para os profissionais da área da educação, dentre eles o professor.⁸³

É importante destacar que no Brasil a educação como um direito social foi assegurado na LDB de 1961 apenas no ensino primário, em 1971 se estendeu para o ensino de primeiro grau. Entretanto, é com a promulgação da LDB/96 que esse direito foi expandido para todos os níveis da educação básica (educação infantil, fundamental e médio) e modalidades de ensino. Lei esta que não traduziu em grande parte os debates, oriundos de movimentos sociais ligados a educação brasileira, pois o grande número de correntes, enfoques e teorias educacionais que compuseram as instâncias de discursões que antecederam a promulgação da lei foram desconsideradas e a LDB/96 foi aprovada sem corresponder às expectativas

⁸³ Até a promulgação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores nos anos 2000, o modelo que o Brasil se baseava era os Institutos Superiores de Educação que, mesmo sendo vinculado ao Ensino Superior, foi desvinculado do ensino universitário e se constituiu de forma aligeirada, esvaziada de conteúdo e de preparação instrumentalista de nível Superior.

dos setores progressistas da educação. Mesmo assim, no ano da publicação desta Lei (1996)⁸⁴, as atribuições, destinadas à formação dos profissionais da educação, foram definidas nos seus artigos, conforme visto em Brasil (1996, p. 26- 27, grifos nossos):

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. **Art. 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. **Art. 65.** A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. **Art. 66.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. *Parágrafo único.* O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

Ao introduzir, na época, como alternativa aos cursos de licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, o governo brasileiro naquele período sinalizou o compromisso com a lógica neoliberal de formação dos cidadãos modernos, nivelando por baixo o ensino dos indivíduos, nos diferentes níveis e modalidades.

⁸⁴ Cabe destacar que grande parte do texto da LDB publicado em 1996 foi alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio), dentre eles, os artigos 61, 62 e 63.

Para Saviani (2008, p. 148), “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Além disso, a LDB/96, em seu artigo 87 (artigo alterado pelas Leis nº 11.330 de 2006 e nº 12.796 de 2013), também incentivou a criação de programas de Ensino a Distância (EaD), o que passou a se tornar muito comum nas Instituições de Ensino privado nos anos 2000.

Essa concepção de educação e de formação está muito ligada à base epistemológica a qual a Unesco tem como referência para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global, ou seja, o desenvolvimento das competências, lema aprender a aprender e os saberes comuns a sociedade do conhecimento. Em especial o lema aprender a aprender que se tornou referência para o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras nos anos que sucederam a promulgação da LDB/96 (DUARTE, 2006).

Desde a promulgação da Lei nº 9.394 em 1996 até a divulgação da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017⁸⁵, o tema *Formação de Professores para a Educação Básica* tem feito parte das discussões de fóruns sobre a formação docente, quer no âmbito do Conselho Nacional de Educação, quer nos debates acadêmicos ou na sociedade em geral.

Assim, nos últimos vinte anos, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e de seu Conselho Pleno (MEC/CNE/CP), tem produzido diferentes documentos e atos normativos⁸⁶ com o intuito de consolidar um modelo de

⁸⁵ Resolução que instituiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

⁸⁶ Documentos produzidos pelo MEC/CNE pós LDB/96 referente a política de formação de professores nas últimas duas décadas: **Resolução CNE/CP 02/97**, de 26/6/97 – que dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio; **Resolução CNE/CP 01/99**, de 30/9/99 – que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95; **Decreto 3276, de 6/12/1999** – que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências; **Decreto 3.554/00** – que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; **Parecer CNE/CP 009/2001** – que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; **Parecer CNE/CP 027/2001** – que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001 – a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; **Parecer CNE/CP 028/2001** – dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; **Resolução CNE/CP 1/2002** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação de professores adequado ao que é recomendado pelos organismos internacionais (SCHEIBE, 2010) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) (DOURADO, 2015).

Com isso, consideramos que o modelo de formação docente, instituído no Brasil, após a LDB/96, se tornou muito mais desqualificador do que qualificador porque passou a valorizar muito mais a produtividade econômica e a formação com base em competência técnica dos professores do que a produtividade intelectual e o compromisso social desses profissionais. Para o desenvolvimento dessa “competência”, a lógica neoliberal de educação definia como indispensável o ensino de uma gama de saberes pragmáticos e tidos como necessários ao trabalho pedagógico do professor.

Para Maués (2003, p. 94), o modelo de educação que se constituiu no país nos anos de 1990 partiram de aspectos relacionados aos seguintes princípios:

As mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, segundo Maués (2003, p. 107), “a formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado”. Por conta disso, constatamos que a competência profissional passou a ganhar centralidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sobretudo, a partir dos anos 2000.

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; **Resolução CNE/CP 2/2002** – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; **Resolução CNE/CP 1/2005** – Altera a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena; **Resolução CNE/CP 2/2015** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e **Resolução CNE/CP 1/2017** – Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Por isso, é indispensável problematizar o modelo de formação, baseado nas competências proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor. Para Kuenzer (2000), questionar esse modelo de formação não significa que deveremos ter acordo com uma educação para a incompetência profissional – longe disso –, mas, é necessário reconhecer que a formação com vista à competência, na lógica dos organismos internacionais e da Conferência Mundial de Educação para Todos, se associa às novas demandas do modo de produção capitalista.

A formação voltada a esse modelo de competência está relacionada com a capacidade do cidadão resolver problemas comuns à sociedade moderna o que implica ações mensuráveis por meio de programas de avaliações dos resultados imediatos, pois reproduz uma concepção produtivista e pragmática de formação sobre a qual a educação – em todos os níveis e modalidades – é tida como uma prática meramente instrumentalista, com vista à preparação para o trabalho, tornando-a distante de seu significado mais amplo (MAUÉS, 2003; KUENZER, 2000; SCHEIBE, 2010).

Antes da promulgação das primeiras DCNs nos anos 2000, a concepção de formação de professores baseada nas competências, oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), foi proposta pelo MEC em 1999 por meio das Referências para Formação de Professores. Esse documento deixava evidente que o país assumiria a partir dali o compromisso de inculcar na educação nacional a base epistemológica comum as pedagogias das competências, uma referência para o desenvolvimento da educação que foi difundida pela Unesco por meio do *Relatório Delors* (BRASIL, 1999).

O trecho do documento do MEC, em que o governo brasileiro expunha seu compromisso com as orientações propostas no *Relatório Delors*, traz esse indicativo, mediante a seguinte redação, encontrada em Brasil (1999, p. 25-26, grifos nossos):

A Unesco instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento – conhecido como "Relatório Jacques Delors" – foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Essa perspectiva, que configura uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, coloca uma nova

concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional.

A “nova” concepção de educação, assumida pelo governo brasileiro, no final da década de 1990, tem contribuído para o rebaixamento do ensino dos professores nos cursos de licenciatura e na pedagogia. Um rebaixamento que facilita o inculcamento da ideologia dominante na subjetividade do professorado por intermédio de dois movimentos distintos, mas relacionados entres si: primeiro, o movimento de valorização das ilusões da sociedade do conhecimento; e segundo, a subjugação, o recalçamento e o disfarce da ideologia proletária por meio de ações pedagógicas, pautadas no lema aprender a aprender (DUARTE, 2006).

Isso tudo está associado ao acirramento do ataque ao ensino universitário público, em especial os cursos de licenciatura e os Mestrados acadêmicos no campo da educação. Isso porque as reformas neoliberais partem da perspectiva de que a educação é a alavanca para o desenvolvimento econômico e, portanto, “a utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais” (MAUÉS, 2003, p. 106).

Ao longo dos anos, a Unesco tem contribuído significativamente com o desenvolvimento desse modelo de formação de professores no Brasil. Vários documentos, produzidos sob a sua chancela, tem sido referência para a implementação de ações relacionadas a política de formação docente no país, dentre esses documentos destacamos os seguintes:

- *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), produzido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia com o intuito propor ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem no mundo todo;
- o estudo *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL/UNESCO, 1995), produzido com o objetivo de refletir sobre o papel da Educação na América Latina;
- o trabalho *Educação: um tesouro a descobrir*, muito conhecido no Brasil como *Relatório Delors* (BRASIL, 1999), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XIX, com a finalidade de promover uma pesquisa circunstanciada sobre as novas demandas para a educação; e

- o *Informe Mundial sobre Educação*, que focalizou o tema *Professores e ensino em um mundo em mudança* (UNESCO, 1998). E outros...

Em todos esses documentos, a formação docente está em destaque e associada a princípios e diretrizes, indicados como essenciais para o desenvolvimento econômico. Nos anos 2000, a política de formação de professores no Brasil entrou em processo de transição processo de transição, a Resolução CNE/CP nº 2 publicada no dia 1º de julho de 2015, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, está gradativamente substituindo a proposta implementada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CP 1/2002.

Entendemos que esse processo de transição ocorre de maneira lenta e gradativa por conta da necessidade de adequação dos currículos dos cursos de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸⁷, tal como está explícito no § 1º do artigo 9º da Resolução 2/2015 quando afirma que,

a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional (BRASIL, 2015, p. 8-9).

Portanto, por considerar esse processo de transição inconcluso, cabe apresentarmos nossa análise sobre a Resoluções CNE/CP 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, haja vista que ela ainda está em vigor.⁸⁸ Isso se torna relevante para compreendermos o que está posto nessa Resolução, por compreendermos que sua promulgação é parte de um conjunto de normativas que tratou sob a formação de

⁸⁷ Consideramos que a demora na implementação das BNCCs é o que está provocando o prolongamento nesse processo de transição. A BNCC para a Educação Básica foi publicada dois anos depois das novas diretrizes curriculares para a formação de professores por meio da Resolução CNE/CP 2 de 22 de dezembro de 2017, todavia, a BNCC que irá nortear a Formação dos Profissionais do Magistério, ainda está em processo de discussão do texto base que foi publicizado pelo MEC no dia 13 de dezembro de 2018.

⁸⁸ A implementação total da Resolução CNE/CP 2/2015 está dependendo da promulgação da Base Nacional Curricular Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica, documento que ainda está em processo de discussão e análise pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, a dificuldade das Instituições de Ensino Superior para implementar as diretrizes definidas pela Resolução de 2015, fez com que o CNE publicasse em outubro de 2018 uma nova Resolução, alterando o prazo de adequação para mais quatro anos (resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018)

professores após a aprovação da LDB/96⁸⁹ e a promulgação da Referências para Formação de Professores em 1999, políticas estas, desenvolvidas com o objetivo de regulamentar a formação de professores, considerando as recomendações da Unesco para esse campo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a, p. 1), em seu art. 1º está posto que esta política “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e se aplicam a todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Dimensão esta que o Parecer CNE/CP 009/2001 já apresentava como sendo “um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica” (BRASIL, 2001, p. 8). Ou seja, a política de formação docente que estava sendo implementada naquele período histórico buscou desenvolver uma proposta que pautasse a sintonia entre a formação do professor e a educação do aluno na Educação Básica por meio de uma articulação entre os níveis de ensino, valorizada pela simetria invertida da concepção de aprendizagem, onde a competência profissional se tornava o foco central no ensino dos indivíduos.

Na Resolução CNE/CP 1/2002 está expressa essa concepção de formação por meio dos princípios norteadores que são apresentados como referências para a formação docente, tais como:

- a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação de professores;
- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, expressa pelos conceitos de simetria invertida, aprendizagem, conteúdo e avaliação; e

⁸⁹ Antes da promulgação da Resolução/CP 1/2002 havia um conjunto de normativas que o governo brasileiro se baseava para o desenvolvimento da política de formação de professores da educação básica proposta pela LDB/96, são eles: o Decreto presidencial nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dava outras providências, o qual teve o § 2 do artigo 3º alterado pelo Decreto nº 3.554 de 7 de agosto de 2000; a Resolução nº 2/1997, que “dispões sobre os programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio”, e que permitia através de uma complementação de 540 horas conceder o diploma de licenciatura a bacharéis ou outros graduados; e a Resolução nº 1/1999, que dispunha sobre os Institutos Superiores de Educação, compunham o conjunto de normativas que o governo brasileiro se baseava para o desenvolvimento da política de formação de professores da educação básica.

- a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor (BRASIL, 2002a).

Esses princípios revelam a concepção neoliberal de formação docente, presente na Resolução CNE/CP 1/2002, pois, a competência como aspecto nuclear na formação de professores, articulada às necessidades laborais específicas da profissão, tende a deslocar o eixo dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos e, com isso, desvaloriza pedagogias, baseadas no ensino de conhecimentos altamente elaborados, e valoriza pedagogias baseadas em experimentos ou em conhecimentos do senso comum.

Em suma, essa Resolução propõe princípios norteadores com base em teorias pedagógicas que têm como característica central o lema aprender a aprender. Esse aspecto é o que tem norteado todos os cursos de licenciatura nos anos 2000, onde a docência deve ser tratada de modo específico em cada curso, porém, a formação, baseada na lógica das competências, deve ser comum para todos eles (BRASIL, 2002a).

Apesar das Instituições de Ensino Superior, sobretudo as universidades, terem autonomia didático-científica, garantida pelo artigo 207 da Constituição de 1988, a Resolução CNE/CP 1/2002 apresenta uma estratégia para que essa autonomia seja restrita. Isso está posto no corpo de seu texto, por meio do artigo 6º, onde determina que a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, deverá considerar eixos relacionados a competência profissional dos futuros professores, visto em Brasil (2002a, p. 3), tais como:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Esse conjunto de competências, que os cursos de licenciatura devem promover aos professores em formação, está vinculado ao processo de instrumentalização do indivíduo por meio de conteúdos necessário as diferentes etapas da Educação

Básica. Conhecimentos estes que devem ser selecionados, considerando os princípios que articulam as dimensões dos saberes requeridos para a constituição das competências necessárias às demandas específicas da profissão, associados aos valores e atitudes pelos quais os cursos de formação de professores devem dispor em suas atividades curriculares. Para tal, as Instituições de Ensino Superior devem considerar os seis âmbitos assim descritos na Resolução CNE/CP 1/2002 em seu art. 6º, inciso 3º, em Brasil (2002a, p. 4, grifos nossos):

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência.

Esses princípios revelam a preocupação do Estado brasileiro em garantir a inserção de outros desenhos curriculares por meio de discursos inovadores. Todavia, partimos do pressuposto de que toda inovação carrega consigo a continuidade de algo que antes foi considerado ultrapassado, ou seja, muitas mudanças tidas como inovadoras na educação, ao invés de produzir novos significados no sentido de superar um problema concreto, apenas reforçam modelos que no discurso afirma querer superar. Por conta disso, consideramos que, se toda inovação carrega consigo uma intenção de mudança, nem toda mudança significa necessariamente uma inovação, porque a mudança pode estar apenas na forma e não no conteúdo.

No caso das mudanças sobre a dinâmica curricular, proposta pela Resolução 1/2002 que se apresenta no sentido de romper com uma lógica tradicional de currículo nos cursos de formação de professores, constatamos que a mudança de fato se configura apenas em nomenclaturas. Por isso, os princípios estruturais que

mantêm a educação sob os domínios da lógica neoliberal se modernizam no sentido de manter o controle da formação intelectual dos indivíduos sobre os domínios do capitalismo. Antes o sistema de grade disciplinar privilegiava a seleção de conteúdos “a partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias” (BRASIL, 2001, p.51), a partir do Parecer CNE/CP 9/2001 e da Resolução CNE/CP 1/2002, os conhecimentos passaram ser organizados pelo conjunto das competências, entendidas como necessárias à atuação profissional do professor nos diferentes níveis e etapas de ensino, sendo esses conhecimentos considerados “meios e suporte para a constituição de competências” (BRASIL, 2001, p. 2).

Notamos que, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001, p.51),

A perspectiva de formação profissional [...] inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.

Dessa forma, o desenvolvimento curricular quando deixa de privilegiar as disciplinas e passa a valorizar as competências, sugere que o conhecimento altamente elaborado e tradicionalmente tratado nas disciplinas dê lugar à produção de saberes do cotidiano. Cabe lembrar que a noção de competência é tomada pela Resolução CNE/CP 1/2002 como nuclear na organização curricular dos cursos de formação de professores, contudo, essa noção não deve estar presente apenas na dimensão dos saberes adquiridos, mas também na proposta pedagógica, na avaliação, na organização e na gestão dos cursos de formação.

Conforme está posto no inciso II do art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 quando expressa que as competências consideradas necessárias à atuação profissional, as competências devem ser adotadas “como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, 2002a, p.2). Ou seja, entendemos que a noção de competência, associada às necessidades no modo de produção capitalista, está presente em diferentes dimensões dos cursos de licenciaturas, portanto, “a formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 107).

Outro elemento importante a ser destacado nessa DCN para formação docente é a questão dos eixos de articulação das dimensões do conhecimento para se alcançar as competências na profissão docente. Para que os Projeto Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura desenvolvam a competência profissional nos futuros professores de acordo com a concepção definida pelo MEC, tanto o Parecer CNE/CP nº 009/2001 quanto a Resolução CNE/CP nº 1/2002 delimitam critérios de organização da matriz curricular articulados por seguintes, tais como visto em Brasil (2001; 2002a, p. 5):

I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica; V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Notamos que a estratégia de fragmentar o currículo dos cursos de licenciatura em eixos atribuiu novos sentidos e significados aos conhecimentos que deveriam proporcionar a competência necessária a atuação de seus egressos no desenvolvimento da educação escolar. Isso ajudou a abrir portas para que novos conhecimentos ou saberes relacionados aos problemas da sociedade moderna passassem também a constituir o currículo dos cursos, não necessariamente conhecimentos fundamentados no rigor científico, mas conhecimentos pautados em saberes que reproduzem valores hegemônicos e atitudes que possam corresponder as necessidades educativas que são exigidas pelo modo de produção capitalista.

Por esses aspectos é que consideramos que existem nexos entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica no Brasil e a Educação para a Cidadania Global proposta pela Unesco. Isso porque os princípios que estão postos na Resolução CNE/CP nº 1/2002 reproduzem os pressupostos educacionais que a Unesco apresenta nos documentos oriundos das Conferências Mundiais de Educação, os quais também compõem as bases da ECG⁹⁰. Dentre as relações mais evidentes, podemos destacar:

⁹⁰ Apesar de que o termo Educação para a Cidadania Global tenha sido criado pela ONU apenas em 2012 e os princípios e diretrizes dessa proposta foram desenvolvidos pela Unesco, entre os anos de 2015 e 2016, suas bases epistemológicas – como já revelado no capítulo anterior – foram desenhadas a partir dos pressupostos educacionais definidos na Conferências Mundiais de Educação

- a centralidade no desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho e aos problemas da sociedade moderna;
- a valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento, selecionados a partir das necessidades dos alunos, que se caracterizam como conhecimentos provisórios e desprovidos de um rigor científico;
- o predomínio da relação pragmática entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e a prática pedagógica do professor, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo como referência epistemológica as pedagogias do aprender a aprender; e
- a utilização de formas variadas de temáticas educativas associadas a conhecimentos diversos, tanto como parte das atividades nucleares dos cursos, quanto como temas transversais ou extracurriculares.

Esses aspectos que consideramos compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, também compõem as novas diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, com algumas variantes. Um elemento que deve ser considerado sobre essa variação, é o processo distinto de construção pelo qual as duas resoluções foram constituídas.

As primeiras audiências públicas foram promovidas pelo MEC para discutir a minuta de resolução com diversas entidades ligadas à educação, mesmo isso acontecendo, prevaleceu no texto final o que havia sido proposto pela comissão de especialista do Ministério da Educação. Ou seja, o processo de discussão e as proposições, oriundas dos diferentes movimentos ligados à educação, foram ignorados em detrimento do compromisso internacional que o governo havia assumido, sobretudo com as orientações, oriundas das duas Conferências Mundiais de Educação, realizadas pela Unesco (1990; 2000).

Sobre isso Scheibe (2010, p. 54-55) revela que,

Foram propiciadas pelo MEC, audiências públicas, com a possibilidade de apresentação de sugestões à proposta, pelas entidades educacionais. Caracterizam-se tais audiências, no entanto, muito mais como sessão de “escuta” do que como oportunidade de discussão e de diálogo. A posição do CNE foi a de estabelecer as políticas de governo, ou seja, aquilo que já estava definido como política educacional, mesmo antes da aprovação da LDB, e que tem como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência

para Todos realizadas em Jomtien (1990) e ratificados e aprimorados no *Relatório Delors* (BRASIL, 1999) e na Conferência de Dakar (2000).

Mundial de Educação para Todos, sob a coordenação geral da UNESCO.

Já o processo que resultou na promulgação da Resolução CNE/CP 2/2015 foi constituído por meio das ações desenvolvidas pelos diferentes grupos que ocupavam em períodos distintos a Comissão Bicameral de Formação de Professores, criada pelo conselho para estudo e provimento da matéria.⁹¹ Dessa forma, as discussões em torno da proposta de minuta aconteceram por meio de diversas reuniões ampliadas, debates acadêmicos, audiências públicas e participação dos conselheiros da Comissão Bicameral do CNE em eventos sobre a temática, principalmente em 2014, tanto que os membros da Comissão eram chamados para participar das conferências municipais, estaduais e nacional sobre educação, haja vista que o tema (formação de professores) estava no eixo VI dos documentos referentes à Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizado em 2014.

Segundo Dourado (2015), esse conjunto de atividades possibilitou aos integrantes da Comissão Bicameral absorverem as críticas e sugestões sobre o texto da minuta. Todavia, apesar do texto sobre as novas diretrizes ter passado por todo esse processo “amplo” de debates, a política ainda se manteve fiel aos compromissos assumidos outrora com a Unesco.

É o que nos revela Dourado (2015, p. 303, grifos do autor), um dos integrantes da Comissão Bicameral de Formação de Professores. Segundo o autor,

[...] a partir de demanda da Comissão Bicameral de Formação de Professores, no âmbito do Projeto CNE/Unesco “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, constituíram subsídios para o delineamento da referida proposta de Diretrizes à medida em que propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura – inclusive a pedagogia – e avaliação de sua efetivação,

⁹¹ Essa comissão foi formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica e teve a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Durante todo o processo que antecedeu a aprovação da Resolução CNE/CP 2/2015, essa Comissão foi reconfigurada seis vezes (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010; Portaria CNE/CP nº 1, de 28 de janeiro de 2014), tendo a última ocorrido, em 2014, ficando composta pelos conselheiros José Fernandes de Lima (Presidente), Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttmann, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros.

É importante considerar que a área da formação de professores da Educação Básica, no Brasil, tem se tornado historicamente um campo de disputa de concepções e propostas. O texto referente às Novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, aprovado pelo CNE/CP, em 9 de junho de 2015, e sancionado pelo MEC, em 24 de junho do mesmo ano, traz um conjunto de artigos, concepções e propostas com o intuito de “melhorar” a formação inicial e continuada dos profissionais da educação no país. No geral se nota mudanças significativas nas estratégias adotadas pela Resolução de 2015 em relação àquela de 2002, entretanto, essas mudanças acompanham as novas configurações orientadas pelos organismos internacionais, tais como algumas proposições, definidas pela Unesco, acerca da Educação para a Cidadania Global.

Uma das mudanças centrais que ocorreu entre o texto referente às DCNs de 2002 e texto das DCNs de 2015 foi a pouca atenção dada sobre a centralidade sobre as competências necessárias ao trabalho do professor. Consideramos que isso é um grande avanço das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica de 2015, pois, dessa maneira, os conhecimentos de característica instrumental e atitudinal podem deixar de ser o foco central na (re)formulação dos currículos dos cursos de formação de professores.

As Diretrizes de 2015 partem do princípio de que a formação inicial continuada se destina à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para o exercício do magistério na Educação Básica, nas suas diferentes modalidades, “a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área” (BRASIL, 2015, p. 3).

Para tal, a Resolução CNE/CES n.º 6/2015 (BRASIL, 2015, p. 4-5, grifos nossos) determina que os cursos de licenciatura devem ter como referência os seguintes princípios básicos:

- I. a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

- II. a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- III. a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- IV. a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- V. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI. o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII. um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- VIII. a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX. a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
- X. a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
- XI. a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Cabe destacar que esses princípios estavam em consonância com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída durante o governo Lula pelo então ministro da educação Fernando Haddad, através pelo Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010⁹². Dentre os muitos aspectos que podem ser destacados sobre os princípios necessários à formação de professores, propostos na atual Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, optamos por considerar aqueles que possam nos ajudar a compreender a concepção de formação que está posto na Resolução CNE/CP

⁹² Esse Decreto revogou o Decreto nº 6.75, que havia instituído, em 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que, por sua vez, também foi revogado em 9 de maio de 2016 pelo Decreto nº 8.752, um dia antes da presidenta Dilma Rousseff deixar o cargo por conta do *impeachment*.

2/2015, sobretudo, aqueles que possam ter nexos com a ECG. Um primeiro aspecto a ser destacado é a ideia do compromisso do Estado em assegurar direitos aos indivíduos na sociedade, uma concepção que reflete a necessidade de ampliação das políticas sociais, uma característica comum ao conceito de **cidadão global** na perspectiva **consensualista** (CORTINA, 2005).

Outro aspecto, destacado nos princípios fundamentais das novas DCN/2015, é a concepção de que a formação dos profissionais do magistério deve ter o compromisso com um determinado projeto social. Não podemos deixar de considerar que o projeto o qual o documento se refere está longe de ser um projeto contrário ao determinado pela lógica burguesa de sociedade, contudo, entendemos que a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino significa engajar-se no esforço para garantir aos indivíduos “um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2009, p. 29). Nesse sentido, por considerarmos que a educação é um campo em permanente disputa de ideologias e de concepções, cuja ambiguidade, em torno desse projeto social, facilita, de certa forma, a inserção de concepções de formação contrária ao modelo neoliberal de educação.

No campo mais concreto da formação, a garantia da relação teoria e prática com base em conhecimentos científicos e didáticos, indissociáveis à tríade ensino-pesquisa-extensão, além da valorização da sólida formação teórica, revela a inserção de ideias comuns às que são propostas por entidades ligadas à educação, tais como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outros.

No caso da Anfope (2011, p. 21-22), dentre os princípios gerais que a entidade define como diretrizes curriculares norteadoras para os cursos de licenciatura, os quais dialogam com os princípios que estão postos na Resolução CNE/CP 2/2015, podemos citar os seguintes:

1. *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

2. *Unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
3. *Compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;

As DCN/2015 também definem a escola como espaço necessário à formação dos professores e aponta para a necessidade de que os PPPs dos cursos de formação docente sejam constituídos com base teórica e interdisciplinar no sentido de refletir as necessidades reais da formação docente. Esse é outro aspecto que consideramos ser um avanço na proposta de formação. Outros elementos que também consideramos avançados no texto das novas diretrizes são as concepções de docência e educação, pois, como estão postos, expressam uma ideia para além da atuação pragmática que estava contida na Resolução CNE/CP 1/2002.

Por docência (BRASIL, 2015, p. 3),

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Essa concepção revela a preocupação com uma formação mais ampliada e distanciada da lógica pragmática, comum às competências propagadas no texto das DCNs de 2002. Como já revelado, neste estudo, que expôs a visão de competência, onde os conhecimentos são relacionados ao funcionamento pragmático da atuação profissional do professor que, em geral, está associado ao controle do processo de ensino, voltado ao atendimento das necessidades do modo de produção capitalista. Isso não significa dizer que o modelo de formação docente proposto pelas DCNs de 2015 esteja isento dessa concepção de ensino, longe disso, mas entendemos que ela esteja posta, de forma dissimulada no corpo da Resolução, sobretudo porque deixa em aberto para que o conjunto de profissionais que estão no cotidiano das

instituições de ensino possam conduzir de forma “autônoma” o desenvolvimento do curso, assim como é garantido pelo artigo 207 da constituição federal.

Sobre educação, as novas DCNs (BRASIL, 2015, p. 4) afirmam que:

§ 2º [...] se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de Educação básica.

A ideia apresentada sobre a educação escolar, tida como um espaço adequado ao acesso ao conhecimento altamente elaborado, mediado por processos pedagógicos, com base nos fundamentos e nas diferentes teorias, em tese, distancia as atuais DCNs das propostas comuns às pedagogias do aprender a aprender, mesmo que isso possibilite a criação de um ambiente híbrido de teorias. O que consideramos como nexos entre a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a proposta de formação de professores elaborada pela Unesco para o desenvolvimento da ECG, está situado seu artigo 8 que trata sobre a aptidão dos egressos dos cursos de licenciaturas. Em dois itens desse artigo está posto que o futuro professor deverá, no desenvolvimento de suas atribuições profissionais, ser capaz de (BRASIL, 2015, p. 6, grifos nossos):

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

Esses aspectos são comuns à proposta formulada pela Unesco para a ECG. Em um dos documentos norteadores está posto que o ensino, com base na ECG, deve proporcionar ao aluno a capacidade de “adquirir valores de equidade e justiça social, assim como habilidades para analisar criticamente as desigualdades com base em gênero, *status* socioeconômico, cultura, religião, idade e outros fatores” (UNESCO, 2016a, p. 16).

Em especial, o aprendizado sobre a igualdade gênero é uma das prioridades globais da Unesco, pois, nessa perspectiva, o ensino que tem como referência essa

preocupação “pode apoiar a igualdade de gênero por meio da promoção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam a igualdade de valor entre homens e mulheres” (UNESCO, 2016a, p. 16).

No que tange à conscientização sobre a diversidade e o respeito às diferenças, também são aspectos das DCN/2015 que integram o que a Unesco define de Dimensão Socioemocional, uma das dimensões conceituais que são básicas para o desenvolvimento da ECG. Nela, o aluno deve desenvolver o “sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade” (UNESCO, 2016a, p. 15).

Outro aspecto que consideramos ser umnexo relevante entre a atual DCN para a formação docente no Brasil e a proposta de Educação para a Cidadania Global, sistematizada pela Unesco, está no indicativo dos núcleos definidos pela Resolução CNE 2/2015 as quais são apresentados como parâmetros para a organização dos currículos dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2015, p. 10, grifos nossos):

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando; II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais; III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Dentre os três núcleos propostos pela Resolução CNE/CP 2/2015, o terceiro é o que apresenta as proposições que caracterizam essa aproximação com diretrizes comuns à ECG, são elas: “c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; ” e “d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.” (BRASIL, 2015, p. 11). Esses aspectos podem ser associados a outra dimensão da ECG, tal como a **Dimensão Comportamental** que se caracteriza como uma “atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável” (UNESCO, 2016a, p. 15).

Segundo a Unesco (2016a, p. 15), na perspectiva dessa dimensão,

A ECG visa a ser um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. A ECG adota “uma abordagem multifacetada e utiliza conceitos e metodologias já aplicadas em outras áreas, incluindo a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para o entendimento internacional” e visa à consecução de seus objetivos comuns.

Por fim, um último aspecto que entendemos ter relações entre a ECG e as atuais DCN é o indicativo proposto na Resolução CNE/CP 2/2015 que apresenta categorias comuns às palavras-chave, utilizadas pela Unesco (2016a), no processo de formatação curricular do ensino na ECG. Esse indicativo está no § 2º do artigo 13 da Resolução do CNE que apresenta palavras como fundamentos necessários que podem ser tratadas de forma disciplinar ou interdisciplinar.

No artigo, em questão, é indicado que (BRASIL, 2015, p. 11, grifos nossos):

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015; p. 11: *Grifo nosso*)

Palavras-chave similares às que estão postas na Resolução também são indicadas pelo guia pedagógico elaborado pela Unesco (2016a), onde se busca inspirar e facilitar as discussões e as atividades com base nos Tópicos e Objetivos de Aprendizagem no sentido de ajudar os formuladores de política e os professores a implementar a Educação para a Cidadania Global. Segundo a Unesco (2016a, p. 42), essas palavras “podem ser usadas como base para discussão e atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem” na ECG.

Portanto, consideramos que, no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do professor da Educação Básica que está em processo de transição no Brasil, os princípios e normas, emanados das DCNs de 2002, continuam se mantendo de forma remodelada. Por conta disso, é mister considerar que hoje os cursos de formação de professores no Brasil – por ainda estarem se baseando nas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas em 2002 – tendem a

desenvolver seus Projetos Políticos Pedagógicos com nexos com as diretrizes, instituídas pela Unesco (2015a; 2016a) para o desenvolvimento da ECG.

Todavia, devemos considerar a hipótese de que se a Base Nacional Curricular Comum para a Formação de Professores que está em processo de elaboração pelo MEC ratifique os pressupostos e concepções que estão expostos no texto da Resolução CNE/CP 2/2015, os nexos com a ECG poderão diminuir, haja vista os elementos que apresentamos sobre as novas DCNs. De qualquer forma, é inegável que o Brasil tenha assumido nas últimas décadas compromissos internacionais e reproduzido em suas políticas educacionais, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, aquilo que tem sido pautado nos fóruns internacionais. O que pode diferenciar é o grau de proximidade/nexos entre o que está colocado como pressupostos nas propostas internacionais e o que tem sido implementado pelas políticas nacionais.

Por considerar a necessidade de analisar esse processo de mediação é que analisaremos no próximo capítulo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física e as propostas curriculares que são desenvolvidas nos cursos das universidades públicas no estado do Pará. Ao realizar esse processo analítico, buscamos, com mais precisão, revelar os nexos entre as proposições dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física do Pará e as proposições da Unesco para a formação do professor com base na Educação para a Cidadania Global e, dessa forma, responder, com dados concretos, a pergunta científica traçada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ

Para tratarmos sob os aspectos da Educação para a Cidadania Global, presentes nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Educação Física das universidades estadual e federal do Pará, desenvolvemos nesse capítulo um longo percurso teórico para nos dar sustentabilidade à resposta ao problema apresentado nesta investigação. Para isso, primeiro apresentaremos a síntese da investigação realizada sobre as primeiras normativas legais, desenvolvidas para a formação do professor de Educação Física no Brasil. Nesse processo também identificamos os primeiros indícios da relação dessas normativas com as recomendações da Unesco para a formação de professores.

Em seguida apresentaremos o resultado do estudo, onde buscamos identificar as relações entre os aspectos comuns à Educação para Cidadania Global e a proposta de formação, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física. Cabe destacar que o estudo foi feito tanto na Resolução CNE/CES nº 7/2004 quanto na Resolução CNE/CES nº 6/2018, haja vista que estamos vivenciando, no ano de 2019, um processo de transição entre essas duas Resoluções.

Por fim, na última seção, apresentaremos a síntese da análise desenvolvida sobre os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades Estadual e Federal do estado do Pará com o intuito de revelar os nexos entre os aspectos comuns a Educação para a Cidadania Global e a formação do professor de Educação Física no estado do Pará.

4.1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS PRIMEIRAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO

Antes da Unesco desenvolver as primeiras proposições sobre a formação de professores à luz da Educação para a Cidadania Global em 2015 (UNESCO, 2015a), a organização já tinha uma agenda para tratar sobre a profissão do docente. As sistematizações da Unesco sobre essa questão se constituíram a partir de duas Conferências Intergovernamentais Especiais: uma realizada em 1966, na França, e que resultou na Recomendação da Unesco/OIT de 1966 *relativa ao Estatuto dos Professores*; e a segunda em 1977, também na França, cujas recomendações foram

sistematizadas na *Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior* (UNESCO/OIT, 2008a; 2008b).⁹³

A primeira Conferência apresentou as recomendações em consonância com o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem⁹⁴, com os princípios da Declaração dos Direitos da Criança⁹⁵ e também com os princípios da Declaração das Nações Unidas relativas à Promoção dos Ideais de Paz, de Respeito Mútuo e Entendimento entre os Povos.⁹⁶ Nesse sentido, os aspectos da profissão docente contemplados na Recomendação da Conferência da Unesco/OIT de 1966, estabelecem os padrões internacionais relacionados à Formação Inicial, ao Recrutamento, a Promoções e Subida na Carreira, a Segurança Laboral, os Procedimentos Disciplinares, o Serviço a Tempo Parcial, a Liberdade Profissional, a Supervisão e Avaliação, as Responsabilidades e Direitos, a Participação nas Tomadas de Decisão Educativa, a Negociação, as Condições para um Ensino-Aprendizagem Efetivo e a Segurança Social (UNESCO/OIT, 2008a).

Muitos desses aspectos buscavam contemplar as demandas, oriundas dos movimentos de educadores e educadoras da Europa, assim como também contribuíram para internacionalizar debates acerca do profissionalismo, formação inicial, currículo, direitos do professor, carga de trabalho, salário, dentre outros. Todavia, os temas relacionados à igualdade de salário, teoria educacional, discriminação e violência contra professores foram tratados tanto pela Recomendação de 1966 quanto a Recomendação de 1997 de forma muito genérica, assim como também o uso das TICs, o ensino a distância e os problemas relacionados à globalização da economia, temas pelos quais ainda estavam alvorecendo na década de 1960 (UNESCO/OIT, 2008a).

⁹³ Em 2008, a Unesco publicou um documento em que apresenta uma nova edição dos dois textos, sob o título: *A Recomendação da UNESCO/OIT de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior*.

⁹⁴ Artigo 26. 1. Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica-profissional será acessível a todos, bem como a Educação Superior, está baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos (ONU, 1948).

⁹⁵ Documento proclamado através da Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 20 de novembro de 1959. Tem como base e fundamento os direitos a liberdade, brincar e convívio social das crianças. No Brasil, a declaração foi ratificada através do art. 84, inciso XXI, da Constituição de 1988.

⁹⁶ Documento proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 7 de dezembro de 1965.

Outro ponto importante da Recomendação de 1966 que contribuiu para os debates referentes à profissão docente, foi a designação do termo “professores” e a “condição” de trabalho desse profissional.

Para efeitos da Recomendação da Unesco/OIT (2008a, p. 25),

O termo «pessoal docente» ou «professores» serve para designar todas as pessoas que são encarregas da educação dos alunos. O termo «condição» empregado em relação ao pessoal docente, designa, tanto a posição social que se reconhece segundo o grau de consideração atribuído à importância da função, e à competência e condições de trabalho, como pela remuneração e demais benefícios materiais que se lhe concedem, em comparação com outras profissões.

Entendemos que ações políticas, como essa, contribuíram significativamente para o processo de consolidação do trabalho docente como uma profissão legitimada internacionalmente, contudo, não podemos deixar de considerar que são iniciativas de caráter liberal e que na época representavam os interesses da elite europeia. No que tange à formação profissional para o exercício da profissão docente, as duas recomendações da Unesco/OIT indicaram a necessidade de formação de profissionais com qualidades morais, intelectuais e físicas, bem como os conhecimentos e competências requeridos. Além disso, também anunciavam a necessidade de formação dos professores em instituições de ensino, apropriadas e adequadas (UNESCO/OIT, 2008a).

De forma geral, essas recomendações se tornaram referência para que os países membros compreendessem a necessidade de que as políticas de formação docente deveriam ser baseadas no desenvolvimento do conhecimento e da cultura pessoal, tida como necessária ao progresso social, cultural e econômico do mundo. Ou seja, os primeiros documentos da Unesco sobre o trabalho/formação docente traduzem a concepção da Teoria do Capital Humano, para fazer as primeiras associações da formação de professores ao desenvolvimento econômico. Portanto, partimos do pressuposto de que a proposta, desenvolvida pela Unesco sobre profissionalização docente, ganhou força no mundo todo porque se encontrava alinhada ao desenvolvimento humano com vista a potencializar o modo de produção capitalista.

É importante destacar que muitos países da América Latina, dentre eles, o Brasil, após a segunda guerra mundial, desenvolveu iniciativas com o intuito de instalar propostas ampliadas e de cunho pedagógico para fazer parte do currículo

dos cursos de formação professores. De forma sistemática, havia dois modelos de formação docente em disputa, o Europeu e o Norte-americano, sendo este último o que teve mais ressonância nos países latinos, por conta da proximidade territorial e da influência político-econômicas dos EUA no continente. No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representava a influência do modelo educacional Norte-americano no país entre as décadas de 1930 e a primeira metade da década de 1960 (SAVIANI, 2009).

De certa forma, isso não impediu que as propostas europeias também tivessem alguma ressonância no país. Por isso, muito do que foi proposto pela Recomendação da Unesco/OIT de 1966, relativo à formação de professores, deve ser considerado no processo de desenvolvimento das políticas de formação docente no Brasil. Em especial, destacamos os seguintes pontos (UNESCO/OIT, 2008a, p. 30):

- a) Estudos gerais; b) Estudos dos elementos fundamentais de filosofia, de psicologia e de sociologia aplicadas à educação; teoria e história da educação; educação comparada; pedagogia experimental; administração escolar; métodos de ensino das diferentes disciplinas;
- c) Estudos relativos ao domínio no qual o futuro professor tem intenção de exercer o ensino; d) Prática do ensino e das actividades (sic) extra-curriculares (sic), sob a direção de professores qualificados.

Dentre esses elementos fundamentais, destacamos os conhecimentos relacionados à área das Ciências Humanas e da Educação, presentes no texto da Recomendação de 1966. São aspectos importantes porque nos países capitalistas da Europa os direitos sociais estavam em pleno desenvolvimento, impulsionados pelo auge das políticas e Estado de Bem-estar Social e pelo desenvolvimento dos conhecimentos das ciências humanas que contribuía com estudos referentes a função social da escola frente aos novos desafios do mundo moderno.

Além disso, a inclusão desses conhecimentos também fazia parte da agenda dos movimentos dos trabalhadores em educação, em função das transformações das condições na produção da vida material. É bom lembrar que até o fim da primeira metade do século XX, em muitos países do ocidente, a formação de professores era baseada apenas em conhecimentos relacionados ao que deveria ser ensinado na educação escolar (DAMIS, 2012).

A partir da década de 1960, com o início da internacionalização do desenvolvimento tecnológico no mundo, sobretudo pela necessidade da formação de um novo perfil de força de trabalho, a internacionalização dos estudos sobre a educação escolar e a formação de professores também se ampliaram. No Brasil, esse processo se desenvolveu de maneira mais lenta, por conta de o país compor a periferia do capitalismo mundial, mas, principalmente por ser historicamente dominado politicamente por uma elite formada por uma cultura de submissão ao modelo Norte-americano. Por conta disso, em vários momentos da história brasileira, uma parcela desta elite freou qualquer tentativa de desenvolvimento acentuado da educação e da própria democracia.

Na década de 1960, esse movimento de contraposição ao desenvolvimento de políticas com bases democráticas se deu em função do clima de mudança política que se instalou no continente latino-americano, após a revolução cubana de 1959. Tanto que apesar da Recomendação da Unesco/OIT indicar a necessidade de uma formação de professores, baseada em um nível geral de conhecimentos e de cultura pessoal, a política educacional brasileira se manteve enraizada ao que havia sido proposto pela ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), por meio do Decreto nº 1190/1939.

É mister destacar que esta legislação criou a formação de professores na Universidade brasileira por meio da fórmula conhecida como “3+1”, ou seja, três anos de formação específica na área de atuação, onde se obtinha o título de bacharel e um ano de formação pedagógica para aqueles que pretendiam obter o título de licenciado (FARIA JÚNIOR, 1987; DAMIS, 2012). Dessa maneira, as disciplinas relacionadas à licenciatura eram cursadas por dois anos na FNFfi por meio das seções fundamentais de FILOSOFIA, CIÊNCIAS, LETRAS e PEDAGOGIA. Após passar pela FNFfi e cumprir os créditos na seção especial de Didática, o professor poderia obter o título de licenciado. Entretanto, o modelo de formação que se desenvolvia na FNFfi por muito tempo se baseou em uma abordagem fortemente pragmática de formação, muito comum ao modelo de educação que foi instituído na primeira metade do século XX.

Isso porque, mesmo com o fim da ditadura Vargas (Estado Novo) em 1945 e a retomada da democracia no país em 1946 com o governo de Gaspar Dutra (1946-1951), o modelo de formação de professores, proposto por Vargas não foi diluído, haja vista que a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei 8.530/1946) manteve a

fórmula 3+1. Isso nos revela que o projeto de formação de professores que constituía a referida Lei impedia o amplo desenvolvimento intelectual da população.

Para Brzezinski (1996), o caráter de multifuncionalidade que se pretendia implantar nas Faculdades de Filosofia expressava um apequenamento desse curso, pois acabou ficando constituído como uma “mini universidade no interior da universidade”. Dessa maneira, em todo o Brasil as FNFi foram transformadas “em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes” (BRZEZINSKI, 1996, p. 41-42), provocando, assim, uma formação de professor com característica essencialmente instrumentalista. Essa característica de formação perdurou por muitos anos no país, tanto que a efervescência da social democracia na Europa e o seu modelo de educacional que se disseminava por meio da Recomendação da Unesco/OIT de 1966 foram insuficientes para que o Brasil aderisse a um modelo menos conservador de formação docente.

Não podemos deixar de considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no início da década de 1960 (Lei 4.024/1961), contribuiu para a expansão do modelo institucional das Faculdades de Filosofia para todo o país, mas não rompeu com sua proposta de formação. Essa expansão aconteceu em função da necessidade da demanda sobre o Ensino Primário (o que hoje corresponde a Educação Básica) para qualificar a força de trabalho, na perspectiva da “teoria do capital humano”. Ela se constituindo no Brasil por meio de mudanças na estrutura do ensino das licenciaturas, que teve seu funcionamento regulamentado o que garantiu o controle amplo do Estado sobre os cursos de formação de professores, sobretudo, durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985).

Todavia, as inúmeras tentativas por parte dos movimentos progressistas da época para se incluir no currículo das licenciaturas os conhecimentos fundamentais para a formação ampla desse profissional, não foram exitosas, haja vista que a LDB/61 não criou uma base curricular comum consistente para os cursos de licenciatura, além disso, deixou para cada Instituição de Ensino Superior (IES) desenvolver grande parte do currículo de seus cursos (AZEVEDO, 2013).

Por conta disso, a educação brasileira, nas décadas de 1950 e 1960, se mantinha enraizada ao modelo desenvolvido durante o Estado Novo e, com isso, pouco contribuiu para o desenvolvimento do modelo de produção taylorista/fordista

na economia do país. No mundo todo, esse modelo de desenvolvimento se baseava na produção em massa e se estruturava de forma homogênea e verticalizada com o intuito de intensificar e racionalizar ao máximo o trabalho da classe proletária (ANTUNES, 2009) produziu também o seu contraponto, pois com a instrumentalização dos trabalhadores, estes passaram a questionar os pilares centrais que sustentavam o modo de produção capitalista.

No Brasil, apesar das ideias sobre o Estado de Bem-estar Social não terem influenciado o desenvolvimento econômico, entre as décadas de 1950 e 1960, o país vivia um despertar crítico em diferentes setores, na educação, especificamente, esse despertar foi muito forte principalmente no Nordeste brasileiro, região onde vários movimentos voltados à alfabetização e à promoção da cultura popular surgiram.⁹⁷

Em geral, esse processo ‘nasceu’ a partir das preocupações de intelectuais, políticos, estudantes e setores da Igreja Católica, muito provocado pela ascensão da participação política das massas e pela ampliação da democracia que o país estava vivendo. Outro aspecto que contribuiu para esse despertar foi a tomada de consciência dos indivíduos sobre os problemas nacionais, provocados pelo movimento de alfabetização de jovens e adultos e de diversos outros movimentos políticos e sociais, além da própria expansão da educação de base, um processo que usava muito como referência de ensino o método desenvolvido por Paulo Freire e reconhecido mundialmente.

Com o golpe empresarial-militar em 1964, as possibilidades de desenvolvimento de uma Educação Básica e da formação docente mais próxima de uma concepção crítica foram diluídas por conta da ruptura política que interrompeu o processo de modernização da jovem democracia brasileira. Com isso, o governo militar que se instituiu desencadeou também uma ruptura com as pretensões do Estado de seguir o modelo educacional europeu, passando a substituir o que havia sido proposto pela LDB/1961 por um modelo educacional autoritário e tecnicista, para se submeter aos interesses norte-americanos sobre o país e o continente.⁹⁸

⁹⁷ Dentre esses movimentos, podemos destacar como os mais expressivos os seguintes: Movimento de Cultura Popular (MCP) (Recife-maio de 1960); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal-fevereiro de 1961); Movimento de Educação de Base (MEB) (março de 1961); Centro Popular de Cultura (CPC) (Rio de Janeiro-Março de 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (João Pessoa-janeiro de 1962).

⁹⁸ Em função da guerra fria, mas sobretudo, da revolução cubana que passou as ideias socialistas por todo o continente latino-americano nas décadas de 1960 e 1970, governo Norte-americano passou a

Isso pode ser representado por meio dos acordos bilaterais em diversos campos que o governo empresarial-militar passou a estabelecer com o governo estadunidense durante os 21 anos que permaneceu no poder. Curiosamente, o acordo no campo da educação foi estabelecido em 1966, mesmo ano da publicação da Recomendação da Unesco/OIT. Na oportunidade, o Ministério da Educação do Brasil firmou uma parceria internacional com *United States Agency for International Development (USAID)*⁹⁹, que ficou conhecido como acordos MEC-USAID. Desse acordo se criou a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES)¹⁰⁰ que, dentre diversas atribuições, foi responsável por elaborar propostas de reformas para o ensino universitário, seguindo o modelo estadunidense.

O resultado desse acordo para o Ensino Superior brasileiro foi a promulgação da Lei nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária) que tornou mais difícil as pretensões de uma formação docente mais crítica e abriu as primeiras portas para a expansão das Instituições de Ensino Superior privadas que passaram a criar cursos de qualidade duvidosa. Essa lei também manteve a licenciatura ligada às Faculdades de Filosofia e nas instituições privadas a formação do professor se constituiu como mero centro de transmissão de conhecimentos, desassociada da pesquisa e dos padrões avançados de ensino (DAMIS, 2012). Isso, mais uma vez, limitava o desenvolvimento de uma educação universitária que pudesse permitir aos cursos de licenciatura um ensino baseado em práticas pedagógicas progressistas e com base em subsídios teóricos que permitissem fazer amplas relações com a prática social dos professores.

Na Educação Física, os limites para que o ensino do professor da área pudesse ter no currículo os conhecimentos próximos ao que eram recomendados na

incentivar, apoiar e até financiar ditaduras pelos países da região para que o processo de revolução instituída em Cuba não se repetisse nos países vizinhos.

⁹⁹ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Um órgão daquele país criado em 1961 com a função de prestar ajuda internacional de caráter civil aos países da América Latina, uma estratégia política onde a preocupação maior dos EUA com a América Latina estava relacionada com o nível de ameaça à hegemonia americana na região. Esse organismo, embora de caráter independente, segue as determinações do Departamento de Estado americano e tem atuado até hoje na região (RIBEIRO, 2006).

¹⁰⁰ A EPES seria composta de pelo menos cinco “educadores brasileiros de alto nível”, designados pela Divisão de Ensino Superior, e por cinco assessores educacionais norte-americanos vindos de uma “instituição técnica competente” dos EUA, por contrato promovido pela USAID, prevendo-se a possibilidade de outros consultores aqui desembarcarem. [...]. A competência atribuída à EPES pelo convênio era bastante ampla. Ela não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com “um sistema ideal de ensino superior para o Brasil”, definindo a direção de transformação, de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país, como, também, faria sugestões em termos de currículos, métodos didáticos e programas de pesquisa, de estrutura da organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa etc. (CUNHA, 1988, p. 175)

época pelos movimentos sociais, ou pela Recomendação da Unesco/OIT, foram ainda maiores daqueles enfrentados pelos cursos de licenciatura. Isso porque a formação do Professor de Educação Física no Brasil, até o final da década de 1960, era muito baseada no que foi proposto pelo Decreto Lei nº 1212/1939 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), uma instituição, cujo objetivo central era formar “Técnicos de Educação Física e Desporto”. Por isso, o modelo de formação desenvolvido pela ENEFD, durante o período da ditadura de Getúlio Vargas, serviu de referência para muitas Instituições de Ensino da Educação Física em todo Brasil até o final da década de 1960, a exemplo da Escola de Educação Física de São Paulo e de Minas Gerais (FARIA JÚNIOR, 1987).

É correto afirmar que, assim como nas outras licenciaturas, no início da década de 1960, a formação do professor de Educação Física teve algumas tentativas de incluir no currículo disciplinas comuns aos demais cursos de licenciatura¹⁰¹. Contudo, até a Reforma Universitária de 1968, todos os profissionais da área foram formados com base exclusivamente pautada no modelo desenvolvido dos tempos da ditadura estadonovista (1937-1945). A valorização dos conhecimentos essencialmente técnicos e a conseqüente negação dos conhecimentos comuns às áreas das ciências humanas e da educação, fizeram parte da formação desse profissional no Brasil até a década de 1990.

O modelo estadonovista só passou a deixar de ter forte influência na formação desse profissional muito depois da promulgação da Lei da Reforma Universitária de 1968. As primeiras reformas propostas, que iniciaram o processo de desligamento do modelo criado pela ENEFD, aconteceram a partir do Parecer CFE nº 894/69 e da Resolução CFE nº 69/1969. Essas normativas alteraram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos Cursos de Formação do Professor de Educação Física no Brasil, além disso, o então Conselho Federal de Educação também publicou o Parecer nº 672/69 que fixou matérias pedagógicas a todas às licenciaturas. Todavia,

¹⁰¹ Em 1962, o então Conselho Federal de Educação (CFE) aprova um Parecer nº 292/62 o qual estabeleceu as matérias pedagógicas que deveriam ser comuns aos cursos de licenciatura (psicologia da educação-adolescência, aprendizagem, didática, elementos de administração escolar e a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado) e no mesmo ano também aprova o Parecer nº 298/62 que estabeleceu a formação distinta do professor de Educação Física e do Técnico em Desporto, sendo que em ambas as formações as matérias do núcleo pedagógico deveriam compor ambas as formações. Contudo no ano seguinte o CFE, pressionado pelos militares que ainda tinham muita influência nos cursos, volta a trás e não implementa os pareceres.

em função de fatores como a promulgação do Ato Institucional nº 5¹⁰², o modelo de desenvolvimento econômico instituído pelo governo empresarial-militar¹⁰³, o aumento do número de escolas que seguiam uma proposta tecnicista de educação, bem como a supervalorização das práticas esportivas nas escolas¹⁰⁴, foi um conjunto de fatores que ajudou postergar o processo de inclusão de disciplinas comuns ao campo das licenciaturas, impedindo, por quase três décadas, a possibilidade dos cursos de Educação Física terem no currículo disciplinas comuns ao que era proposto pela Recomendação da Unesco/OIT de 1966.

Portanto, a Reforma Universitária de 1968 teve grandes implicações na Formação do Professor de Educação Física por conta do compromisso do Governo militar em manter uma formação instrumentalista e extremamente técnica desse profissional.

Para Damis (2012, p. 108),

Após a aprovação da Reforma Universitária, lei nº 5.540/68, e da criação das faculdades de educação nas universidades, o Parecer nº 627/69, que regulamentou os cursos de licenciatura, também, mais uma vez, não conseguiu ir além do redimensionamento de algumas disciplinas. Na maioria das vezes, expressando um certo esforço para alterar a abordagem da formação do professor, o novo modelo, de formação específica e de pedagógica, apenas contribuiu para reduzir o espaço destinado a esta última. Até o principal motivo de grande parte da crítica – o sistema 3+1 –, na prática, não conseguiu ser solucionado, considerando-se que a própria estrutura institucional de *lócus* de formação inviabilizava historicamente qualquer iniciativa efetiva de integração entre conteúdo e método de ensino.

Esse contexto político contribuiu para que a formação do professor de Educação Física se mantivesse ligada a uma concepção pragmática, instituída nos tempos de Estado Novo. Ao que parece a preocupação daqueles que conduziam as reformas em torno das mudanças nas diretrizes dos cursos de Educação Física, não atentavam à literatura sobre o currículo da época, a atenção maior girava em torno da obrigatoriedade das práticas corporais no ensino de 1º e 2º grau, haja vista sua

¹⁰² Em consonância com o Parágrafo 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, o Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969, torna “obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”.

¹⁰³ Entre os anos de 1967 a 1973, o Brasil viveu o chamado “milagre econômico”, um curto período em que o país conseguiu expandir sua economia promovida pelo modelo desenvolvimentista adotado principalmente pela gestão de Emílio Garrastazu Médici.

¹⁰⁴ A conquista da Seleção Brasileira de Futebol em 1970 e a ideia de era necessário que a escola também pudesse preparar fisicamente os alunos para o mercado de trabalho em expansão por conta do crescimento econômico, foi utilizada pelo governo militar como pretexto para que a prática de esportes nas escolas pudesse ser amplamente desenvolvida através da Educação Física Escolar.

consequente expansão no mercado de trabalho por conta do crescimento do número de escolas no país.

Para Azevedo (2013, p. 96-98),

Essa modificação no curso de EF se deu essencialmente pela inclusão e exclusão das disciplinas, tendo em vista o modelo exigido pela reforma de currículo mínimo, principalmente no que diz respeito à inclusão de matérias pedagógicas. As demais disciplinas que comporiam o currículo mínimo foram sendo selecionadas conforme o *status* já conquistado no decorrer do processo histórico, bem como o poder de argumentação e prestígio profissional configurado. [...]. Dessa forma, os profissionais que saíram formados por este modelo de curso continuavam essencialmente técnicos, com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico-sociológico consistente, apesar das disciplinas pedagógicas.

Essa concepção de formação manteve forte presença na Lei nº 5.692/71 que alterou o ensino primário e secundário e instituindo o ensino de primeiro e segundo grau no início da década de 1970 no país. Essa que foi a primeira legislação criada pelo governo militar no sentido de apresentar novos indicativos para que as licenciaturas pudessem ser ajustadas a um aprimoramento técnico, estabelecendo assim um sistema de estudos adicionais e a progressividade dos níveis de qualificação (BRASIL, 1971a).

Os estudos adicionais, ofertados por meio de habilitações específicas, possibilitavam na época que o professor desenvolvesse suas atividades docentes no 1º e no 2º grau (hoje equivalente ao Ensino Fundamental e Médio) de acordo com essas habilitações.¹⁰⁵

Consideramos que essa nova configuração foi o 'ponta pé' inicial para adequação brasileira ao modelo de formação do professor polivalente¹⁰⁶, pois instituiu no país a necessidade de formação docente com ênfase em conhecimentos básicos necessários a determinados níveis de ensino, como exemplo, a esse modelo

¹⁰⁵ De acordo com o artigo 30 da Lei nº 5.692/1971, a formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, exigia-se do professor a habilitação específica de 2º grau; para o ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; e para o ensino em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971a).

¹⁰⁶ O termo polivalente, segundo Houaiss (2001), significa assumir múltiplos valores com vista a se adaptar a várias possibilidades de emprego e de função. Um trabalhador polivalente tem como característica ser multifuncional, ser capaz de executar diferentes tarefas, ser versátil em vários campos de atividade.

de formação, destacamos os cursos de licenciatura curta¹⁰⁷ que se caracterizavam com o ensino rápida e generalista para atender a uma demanda de professores no 1º grau.

Lima (2007) considera que o professor polivalente é o profissional capaz de se apropriar e articular os conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo, dessa forma, um trabalho de característica interdisciplinar. Apesar dessa configuração começar a fazer parte da formação dos profissionais da educação com a reforma da educação de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), a formação do professor de Educação Física na década de 1970 continuava se mantendo distante ao que estava sendo proposto pelas reformas educacionais e pela Recomendação da Unesco/OIT (UNESCO/OIT, 2008a).

Isso aconteceu muito em função do Decreto nº 69.450/71 que dispôs sobre a Educação Física Escolar, nele o art. 1º deu a Educação Física o *status* de “atividade regular” (BRASIL, 1971b). Para nós, esse termo contribuiu para a manutenção da conotação prática sobre a EF, ou seja, uma mera atividade extracurricular, uma concepção que já estava presente no artigo 22 da LDB de 1961¹⁰⁸ (CASTELLANI, 1994).

Essa concepção (atividade extracurricular) se manteve em função da influência muito forte na década de 1970 do tecnicismo, pautado no esporte de rendimento e nos conhecimentos biológicos, os quais contribuíram para manter distante qualquer proposta, oriunda dos setores progressistas, ligados aos interesses da classe social oprimida pelo governo Empresarial-militar.

O processo de aproximação de um currículo com características mais associadas aos cursos de licenciatura, só passou a fazer parte do horizonte da Educação Física brasileira no final da década de 1980 com a abertura política, década em que os questionamentos sobre a profissão, causados pela insatisfação sobre os modelos formativos vigentes até então, colocaram em cheque a hegemonia da racionalidade técnica no ensino da Educação Física. Esse conjunto de fatores

¹⁰⁷ As licenciaturas curtas foram efetivamente implantadas nas áreas de Educação Artística, Ciências e Estudos Sociais e extintas oficialmente com a promulgação da LDB de 1996.

¹⁰⁸ Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (BRASIL, 1961).

deu origem ao que ficou conhecido como o “movimento inovador da Educação Física”¹⁰⁹ e a consequente “crise da Educação Física”¹¹⁰ na década de 1980.

Face a esse contexto, a Secretaria de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação e Cultura (SEED/MEC), pressionada pelos setores progressistas da Educação Física, passou a promover entre os anos de 1978 e 1982 seminários de debates entre diretores de escolas de EF, professores, médicos, representantes do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e integrantes da Capes.

Consideramos que esses seminários demarcaram o início das mudanças que iriam promover a primeira reforma estruturante no currículo dos Cursos de Educação Física no final da década de 1980.¹¹¹ Todavia, a presença hegemônica de setores reacionários, ligadas à Educação Física, nesses eventos, dificultaram, mais uma vez, a criação de uma proposta de formação, sustentada por uma base comum consistente, que pudesse promover uma relação ampla com os conhecimentos teóricos essenciais à formação do professor.

Outros fatores que também contribuíram para esse processo, foram o crescimento acentuado dos espaços não formais de atividades corporais e esportivas, o aumento na produção científica na área da fisiologia, do treinamento e da estética do corpo e o modelo Europeu de Pós-Graduação que – por conta de um acordo entre Brasil e Alemanha no campo das tecnologias – passou a disputar com o modelo norte-americano tido como referência na época (AZEVEDO, 2013).

Assim, o trato com conhecimento e a intervenção social no campo da Educação Física continuava se mantendo distante até mesmo da Recomendação da Unesco/OIT (2008a) e, sobretudo, das discussões geradas no interior dos setores

¹⁰⁹ O movimento inovador da educação física brasileira surge na década de 1980 com “[...] A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da educação física, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física” (BRACHT, 1999, p.77).

¹¹⁰ Para autores, como Daolio (2005) e Marinho (2005), Bracht (1999) e Medina (1987), a crise da Educação Física brasileira, na década de 1980, se configurou como um processo de questionamento sobre as especificidades do seu campo de atuação. Em função das mudanças em curso na educação brasileira, os integrantes do movimento inovador buscaram compreender, naquela época, a Educação Física enquanto ciência ou área de conhecimento que se caracteriza por sua intervenção pedagógica. O debate girava em torno da questão de que a Educação Física poderia ser, ou não, considerada uma ciência.

¹¹¹ O primeiro seminário aconteceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ) em 1978 e o último na cidade de Curitiba (1982)

progressistas da educação que no final da década de 1970 estavam se articulando para conseguirem interseções nas decisões do MEC sobre a formação docente¹¹².

Nesse contexto, temos que considerar ainda o processo de reestruturação que o modo de produção capitalista vivia na virada da década de 1970 para 1980. Período este que, em grande parte do mundo, o modelo taylorista/fordista de produção deixava de ter grande influência no processo de formação da força de trabalho.¹¹³ Essa referência de organização do trabalho se reestruturou a partir do modelo japonês de produção (toyotismo), que exigia um trabalhador com certo grau de qualificação para o trabalho, assim como certo nível de domínio sobre os processos tecnológicos e econômicos, uma referência que pudesse superar, em partes, os aspectos restritos e pragmáticos do cotidiano do trabalhador, tornando-o assim polivalente.

Para Antunes (2009, p. 50, grifos do autor),

Estas mutações iniciadas nos anos 70 e em grande medida ainda em curso, têm, entretanto, gerado mais *dissensão que consenso*. Segundo alguns autores, elas seriam responsáveis pela instauração de *uma nova forma de organização industrial* e de relacionamento entre o capital e o trabalho, mais favorável quando comparada ao taylorismo/fordismo, uma vez que possibilitaram o advento de um trabalhador mais *qualificado, participativo, multifuncional, polivalente*, dotado de “maior realização no espaço de trabalho”.

Nas licenciaturas brasileiras, esse processo de reestruturação esteve representado no art. 29 da Lei nº 5.692/71 que ajustou a formação docente a um aprimoramento técnico de acordo com as necessidades das regiões do país, além de prever a progressividade dos níveis de qualificação (BRASIL, 1971a). Em contrapartida, os movimentos progressistas que participaram do *Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*, realizado pelo MEC em 1983 na cidade de Belo Horizonte MG, faziam a contraposição ao que foi proposto pelo MEC, sobretudo a partir da criação da

¹¹² Os eventos que demarcam as ações dos setores progressistas neste período foram o Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978 na UNICAMP e a I Conferência Brasileira de Educação em 1980 na PUC-SP. Nesse último, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que articulava os estudos e as discursões dos profissionais da educação que construíam a formação docente nos cursos de pedagogia, de licenciatura e do curso normal em nível médio. Comitê este que em 1983 se transformou em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e em 1990 passou a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

¹¹³ O modelo de produção taylorista/fordista “baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*.” (ANTUNES, 2009, p. 38, grifos do autor)

Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

Dentre outros aspectos, a Conarcfe se contrapunha à lógica de formação técnica proposta pelo MEC assim como também à formação polivalente que estava em processo de desenvolvimento no mundo com base na reestruturação do modelo taylorista/fordista para o modelo toyotista de produção. Em documento, produzido no Encontro, realizado pelo MEC, em 1983, a Conarcfe manifesta seu compromisso em fundamentar a formação do profissional da educação física na concepção de “Base Comum Nacional” que a docência deveria se constituir em base comum de identidade profissional do educador e não em um currículo mínimo ou em um mero elenco de disciplinas, mas uma concepção de formação docente baseada em um corpo de conhecimento fundamental à formação do professor (CONARCFE, 1983).

A concepção de Base Comum Nacional foi aprimorada ao longo dos anos, assim como a organização dos movimentos progressistas dos educadores que travavam disputas no campo da formação docente. Tanto que na década de 1990, a Comissão Nacional se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), continuando a produzir muitos documentos e realizando seminários e encontros nacionais com vistas a interferir nas políticas nacionais de formação de professores no Brasil.

Para a Anfope (2000, p. 9-10):

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores. [...] Trata-se de um princípio norteador que expressa a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos na formação, respeitadas as especificidades de organização curricular de cada instituição e de cada experiência.

Outro fator que a Anfope tem amadurecido ao longo dos anos são os pilares fundamentais para que se possa garantir uma formação docente igualitária a todos.

Sobre isso, a Anfope (2000, p. 11) entende que,

A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas

reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e *status* epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um "prático" com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana.

Dessa forma, é perceptível que a educação no final da década de 1980 se constituiu um campo em disputa dentre as forças políticas antagônicas que defendiam concepções educacionais distintas e interesses de classes opostos. No campo das licenciaturas, a disputa se deu entre os que defendiam a manutenção do aprimoramento técnico-instrumental e os que defendiam a necessidade de valorizar as áreas de trabalho do professor, melhorando a qualificação e instituindo o plano de carreira com piso unificado, dentre outros. Disputa que se fez presente também no processo de elaboração do texto referente à educação na Constituinte de 1988, a chamada Constituição Cidadã. Contudo, com a realização da I Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, as propostas dos eventos mundiais sobre educação, com base neoliberal, passam fazer parte da agenda do MEC para a educação e, com isso, a formação de professores passou a dialogar com as recomendações constituídas sobre a chancela da Unesco.

Antes disso, na década de 1980, a Educação Física estava passando por uma grande crise de identidade e ainda se via muito distante das propostas críticas no campo da formação do professor, todavia, isso passou a mudar a partir da promulgação da Resolução CNE nº 3/1987 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais de Educação Física, normativa que aproximou a formação do profissional da área aos demais cursos de licenciatura.

As disputas políticas em torno do anteprojeto do currículo que instituiu as diretrizes curriculares de 1987, se restringiu a dois campos: de um lado proposições, oriundas de grupos de professores ligados USP/SP e a UNICAMP/SP que queriam definir a ideia da criação de um currículo por habilitações, de acordo com os pressupostos garantidos na Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária) e na Lei nº 5.692/71 (Reforma da Educação de 1º e 2º grau) para instituir a criação do bacharelado. De outro, grupos ligados a diferentes instituições do Brasil que

defendiam a formação generalista, com base em um currículo mínimo, configurado na licenciatura plena (AZEVEDO, 2013).

A defesa da criação do curso de bacharelado naquela altura se sustentava em grande parte na tese neoliberal sobre a necessidade da reserva de mercado e o aumento do número de trabalho no campo não-escolar que, em contrapartida, exigia uma força de trabalho com formação mínima e instrumentalizada para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Esse modelo de formação já fazia parte – ainda que não muito forte – do processo de reestruturação do modo de produção capitalista que passara a implicar nas políticas educacionais brasileiras e conseqüentemente na Formação do Professor de Educação Física a partir da reforma curricular na década de 1990.

Para Nozaki (2004, p. 159-160),

O campo não-escolar trata-se do trabalho precário, desregulamentado e temporário, dimensão *plus* da estratégia atual do capital para intensificação da exploração da força de trabalho. Portanto, o que é estratégia de gerência da crise do capital torna-se o atrativo para a busca da força de trabalho. A busca de um novo mercado para o professor de educação física obedeceu à lógica de sua adequação ao modelo de trabalhador para a sociedade do trabalho precário e do desemprego, ou seja, com vistas à formação de sua empregabilidade, a partir de competências individuais, para disputar as fatias de tal mercado.

Apesar de que, na correlação de forças, os defensores da fragmentação da formação foram vencidos na discussão que acontecia por dentro da Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF) que elaborou o anteprojeto sobre a Resolução 03/87, influências políticas conseguiram incluir o bacharelado no texto final, o qual foi promulgado em 16 de junho de 1987. Dessa forma, as duas propostas de formação foram garantidas no art. 1º, no qual o curso de Graduação em Educação Física poderia conferir ao profissional da área o título de Bacharel e/ou Licenciado (BRASIL, 1987).

Mesmo com essa inclusão arbitrária, a Resolução não garantiu textualmente referências específicas para o desenvolvimento do bacharelado nas IES. Em contrapartida, o art. 3º da Resolução garantiu a inclusão de disciplinas que podiam aproximar o Curso de EF das demais licenciaturas. Destarte, os aspectos indicados para a formação docente pela Recomendação da Unesco/OIT de 1966, assim como as propostas da Conarcef, pela primeira vez na história da formação do professor de

Educação Física no Brasil, esteve presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Profissional de Educação Física.

Esses aspectos estão postos no art. 3 da Resolução CNE nº 3/1987 (BRASIL, 1987, p. 1) da seguinte forma:

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

- a) Formação Geral (humanística e técnica)
- b) Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

- a) De cunho humanístico.
- b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

Mesmo com a fragmentação entre licenciatura e bacharelado ter sido garantida por essa resolução de forma arbitrária, cabe considerar que a Resolução em si promoveu avanços importantes na formação do professor de Educação Física no Brasil. A formação generalista e a inclusão de áreas de conhecimentos, oriundos das ciências humanas e da educação (26 anos depois da LDB/61 e 19 anos depois da Reforma Universitária/68) possibilitou uma aproximação do curso com as demais licenciaturas e com os programas de Pós-Graduação na área da educação, além das ciências humanas e sociais. Com isso, os profissionais ligados às áreas biológicas e esportivas tiveram que passar a conviver e disputar concepções acerca da EF com professores de formação na área das ciências humanas e sociais, oriundos de programas de Pós-Graduações da Europa. É dessa forma que a formação generalista tomou força na Educação Física na virada da década de 1980 para 1990.

Dialogamos com Faria Júnior (1987, p.28) quando afirma que,

A formação geral proporciona uma visão muito mais ampla e flexível do que oferecida pelo saber técnico no sentido profissional. Ela é o ponto de encontro, a interseção entre vários subsistemas da sociedade. A formação geral prepara o profissional, proporcionando-lhe simultaneamente, as condições de ultrapassá-la mediante o exercício de uma consciência flexível e crítica que lhe faculte a formulação do seu próprio projeto, dentro do espaço social e histórico em que está inserido. A objetividade que hoje reveste a formação geral é resultado de exigências das práxis de relacionar os vários fazeres e técnicas com o homem, sujeito de todo fazer.

Garantida pela Resolução de 1987, a formação de aspecto generalista ajudou a trazer a Educação Física para as disputas no campo das políticas de formação docente no Brasil, sobretudo, durante os debates em torno da reformulação das políticas de formação de professores que passaram a acontecer após a promulgação da Lei 9394/96 (LDB).

Na década de 1990, a proposta generalista de formação passou a tomar uma conotação neoliberal, pois, nesse período, o Estado brasileiro estava se abrindo para o modelo neoliberal de desenvolvimento. Esse fato pode ser demarcado pelo compromisso assumido inicialmente pelo então presidente da república Fernando Collor de Mello (1990-1992) e pelos seus sucessores: Itamar Franco em (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). A participação do ministro da educação de Collor (Sr. Carlos Chiarelli) na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, já indicava que o Brasil estava iniciando o seu alinhamento às determinações acordadas naquele evento para o desenvolvimento da educação associada ao desenvolvimento econômico.

As relações institucionais entre o governo brasileiro e as recomendações da Unesco passaram a se constituir por toda década de 1990, por meio das reuniões e avaliações coordenadas pelo Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”. Essa entidade, criada para levar ao mundo as estratégias e metas acordadas na Conferência de Jomtien, se aproximou dos países da América Latina, por meio de reuniões regionais, para discutir com os ministros da educação as formas mais adequadas para que a Educação para Todos pudesse ser desenvolvida na América do Sul e Caribe. Esse processo provocou a inserção dos elementos centrais da EPT na educação brasileira através do Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em 1993, durante o governo de Itamar Franco.

Os procedimentos que deveriam ser adotados pelos países da região para se desenvolver a Educação para Todos podem ser traduzidos na síntese elaborada por Torres (1999 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 51).

- I. Promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural;
- II. Mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país;
- III. Fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos

desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz.

Assim como anunciado no capítulo anterior, o debate em torno da Educação para Todos estava associado à lógica neoliberal de educação que orientava a sua liberação ao mercado e a parceria público-privado como justificativa ao desenvolvimento da universalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Outro aspecto importante que deve ser considerado como elemento central nas recomendações de Jomtien é a concepção dualista de educação por conta da natureza do ensino que deveria ser adotada pelas políticas educacionais nos países, ou seja, um ensino diferente para classes sociais diferentes, haja vista que, de acordo com a lógica neoliberal, as necessidades básicas de aprendizagem de uma classe não podem ser idênticas a de outra. Esses aspectos compuseram o ' pano de fundo ' das discussões sobre alguns anteprojetos sobre uma nova LDB que tramitavam no congresso nacional naquele período, sobretudo, no projeto que foi aprovado em 20 dezembro de 1996 que representou os interesses defendidos pelo governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi um marco no processo de implementação de um novo modelo de cidadania no país. Modelo este que passou a exigir o envolvimento efetivo dos indivíduos no desenvolvimento da economia moderna, inserindo-se no mercado de trabalho munido de conhecimentos básicos, necessários apenas ao desempenho no modo de produção capitalista.

Portanto, o novo modelo de cidadania proposto pela LDB/96 passou a exigir que o professorado brasileiro cumprisse um papel importante no processo de formação desse novo cidadão, preparando um indivíduo mais participativo, flexível e conhecedor dos códigos da modernidade, os quais devem ser baseados nos conhecimentos necessários às demandas do mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A partir da promulgação da LDB/96 houve um processo de expansão desenfreado dos cursos de formação de professores no Brasil. Entretanto, foi um processo que carregou consigo a concepção de formação de cidadãos, baseado nos preceitos delineados na Conferência de Jomtien e disseminado pela Unesco na América Latina por meio das ações do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos.

Para Freitas (2007, p. 1208),

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito da reforma do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.

Apesar da LDB/1996 demarcar a relação institucional do neoliberalismo com a educação brasileira, ela possibilitou transformações significativas na formação do professor de Educação Física. Isso ocorreu em função do modelo de formação pelo qual o profissional da área ainda tinha como referência até a promulgação dessa lei. Os aspectos mais relevantes que promoveram essas transformações nos cursos de EF em todo o Brasil foram promovidos pelo que estava posto nos artigos 26 e 62¹¹⁴, os quais foram responsáveis pela inclusão definitiva do curso na área das licenciaturas.

No seu artigo 26, a LDB apresentava na época, no parágrafo 3º, diferentes aspectos que provocaram muitos debates sobre o papel que o professor de EF deveria desempenhar na educação escolar. O parágrafo trazia o seguinte texto: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”¹¹⁵ (BRASIL, 1996, p. 9). Essa redação provocou mudanças nas Dcnef no início do ano 2000 que alterariam a formação do professor de Educação Física no Brasil, apesar de que seu facultamento no currículo do ensino do noturno causava estranheza, por resgatar valores associados a EF dos tempos do governo militar.

¹¹⁴ Destacamos que estamos tratando do texto da LDB, conforme o que constava na data da aprovação a em 1996, não estamos considerando, nesse momento do texto, as alterações ocorridas ao longo de seus 26 anos de existência, sobretudo, as alterações promovidas pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) (BRASIL, 2017).

¹¹⁵ O texto original do parágrafo 3º do artigo 26 da LDB, ‘sofreu’ três alterações significativas no início do anos 2000, a primeira promovida pela Lei nº 10.328/2001 que incluiu o termo “obrigatório” no texto original, a segunda promovida pela Lei nº 10.793/2003 que alterou a redação final do texto, substituindo trecho “ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” por apenas “sendo sua prática facultativa ao aluno”, além de outras providências que especificou quem pode isento de sua prática e com isso tem dificultado a sua inclusão no currículo da EJA, por fim a Lei nº 13.415/2017 que reduziu a obrigatoriedade da Educação Física da Educação Básica para apenas a Educação Infantil e Fundamental (BRASIL, 2017).

A ideia de transformar a Educação Física Escolar em um componente curricular da Educação Básica provocou uma onda de debates sobre a formação de um novo perfil de professor. Isso porque, pela primeira vez na história da Educação Física brasileira, uma legislação possibilitou, por conta da pressão que o MEC estava sofrendo de setores progressistas, o rompimento com o eixo pragmático da aptidão física que predominou por décadas na Educação Física Escolar.

Os profissionais da área acostumados a desenvolver suas atividades com base apenas na execução de práticas corporais, tiveram que passar a refletir sobre sua atividade docente na escola, tendo como referência a prática pedagógica com o intuito de potencializar o ensino de diferentes conteúdos no cotidiano das aulas, tais como os temas da cultura corporal do jogo, ginástica, esporte e dança (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Além disso, a necessidade de estar integrada à proposta pedagógica da escola, criou a possibilidade do professor se relacionar pedagogicamente com profissionais de outras áreas para dialogar sobre o projeto político pedagógico que nortearia todas as atividades educativas desenvolvidas na escola. Esse movimento poderia criar na subjetividade de todos os profissionais da educação a ideia de que as dinâmicas interdisciplinares e transdisciplinares são fundamentais para o desenvolvimento de diálogos significativos entre os diferentes conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Por fim, o art. 62 da LDB (BRASIL, 1996), ao afirmar que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”¹¹⁶ colocou de vez a Educação Física no campo das licenciaturas.

Dessa maneira, a formação desse profissional entra em uma nova fase em sua história e com isso passa a viver os dilemas que são comuns à formação docente no Brasil, pois, naquela altura, a formação do professor brasileiro estava passando por um processo de adaptação ao modelo neoliberal para contribuir na formação de um novo modelo de cidadão.

Somada a isso, está a demanda do mercado de trabalho que, na década de 1990, passou a exigir que os cursos de Educação Física no Brasil formassem um

¹¹⁶ Texto alterado pela Lei nº 13.415, de 2017: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

profissional que pudesse atender às necessidades também do mundo do *fitness*, do esporte de rendimento e das práticas corporais relacionadas à saúde. Dessa maneira, os embates entre as necessidades de trabalho no campo escolar e não escolar foi o que compôs o contexto da formulação das novas diretrizes curriculares para a formação dos professores de Educação Física que se desenvolveram nos anos 2000. Um processo que se colocou bem mais aberto às recomendações dos eventos mundiais sobre educação e sobre a formação docente, dentre eles, as proposições da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global.

4.2 OS NEXOS ENTRE A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a LDB/96 definir os aspectos necessários à formação docente no Brasil, as ações do Ministério da Educação, por meio da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), foram desenvolvidas no sentido de encaminhar as discussões e sistematizações referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Básica em diferentes áreas de conhecimento.

Nesse sentido, o CNE, por meio do Parecer CNE/CES nº 776/97, deu o impulso inicial para que ocorressem as discussões e deliberações acerca das novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. Dessa forma, a Secretaria de Educação Superior (SESu) convocou as IES por meio de edital (nº 4/97) para que pudessem apresentar propostas para serem submetidas a uma Comissão de Especialistas (COESP) de cada área de conhecimento. Ao longo de todo processo de debates e proposições, acerca das novas Diretrizes Curriculares para a formação do Graduado em Educação Física, três Comissões de Especialistas da área (COESP-EF)¹¹⁷ foram criadas pela Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC).

¹¹⁷ A Primeira COESP-EF foi instituída pela Sesu/MEC por meio de portaria ministerial nº 146, de 10 de março de 1998, que designou os professores Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Wagner Wey Moreira (UNIMEP) e Iran Junqueira de Castro (UnB). A segunda COESP-EF foi instituída pela portaria nº 1.518, de 16 de junho de 2000, que designou os professores Antônio Roberto Rocha Santos (UFPE), Claudia Maria Guedes (USP), Iran Junqueira de Castro (UnB), Maria de Fátima da Silva Duarte (UFSC), Roberto Rodrigues Paes (UNICAM), conforme nos informa Nozaki (2004) e Taffarel e Lacks (2005). A terceira COESP-EF foi instituída pela portaria nº 1.985 de 21 de julho de 2003, que designou os professores Helder Guerra

O problema que ocasionou a necessidade de revisão da Resolução nº 3/1987 foi a questão da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado. Contudo, essa questão não foi solucionada por nenhuma das Comissões de Especialistas que se constituíram ao longo do processo de reformulação das novas Diretrizes, muito em função dos interesses políticos e econômicos do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) que, por dispor de força política junto ao Ministério da Educação, podia contar com representantes indicados para compor essas comissões e, dessa maneira, ter influência para que essa fragmentação não fosse extinta.

Cabe destacar que não nos deteremos sobre o complexo processo que antecedeu a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física. Autores, como Nozaki (2004), Santos Júnior (2005), Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) e Brito Neto (2009), dentre outros, apresentam análises críticas relevantes sobre esse processo. Contudo, cabe destacar que a divulgação do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e conseqüentemente a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 dificultou a resolução do problema da fragmentação na Educação Física, o que fez com que a terceira Comissão de Especialistas da Educação Física (COESP-EF), instituída em 2003 mantivesse uma proposta fragmentada de formação, mesmo que confusa.

Isso porque o Parecer 9/2001, trouxe a necessidade de um currículo próprio para as Licenciaturas que não deveria ser confundido com o currículo do Bacharelado¹¹⁸. Segundo esse documento “a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” (BRASIL, 2001, p. 6).

Essa questão tem se tornado um tema muito caro para a Educação Física brasileira, pois até hoje a fragmentação entre licenciatura e bacharelado se transformou em um grande problema que o Ministério da Educação ainda não

de Resende (SESu), Maria de Fátima da Silva Duarte (SESu), Iran Junqueira de Castro (INEP), Zenília Christina Campos Figueiredo (CBCE), João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEF). As duas últimas COESP-EF tinham representantes com fortes ligações com o CONFEF.

¹¹⁸ A formação do Bacharel em Educação Física foi regulamentada cinco anos depois por meio da Resolução CNE/CES nº 04/09, a qual dispunha sobre a “carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial” (BRASIL, 2009, p.1).

conseguiu resolver de fato.¹¹⁹ Deixamos claro aqui, que não trataremos sobre esse tema, apesar de reconhecer a necessidade de compreensão de forma ampla sobre esse debate, o nosso foco é especificamente a formação do profissional que atua exclusivamente na educação escolar.

Todavia, nos colocamos contrários a fragmentação da formação do Graduado em Educação Física, pois partimos do pressuposto de que a atuação desse profissional tem como característica o trabalho pedagógico, independente do campo de atuação, e, por conta disso, negar os conhecimentos ligados à ciência da educação ou as ciências humanas – o que tem sido comum na formação do bacharel em Educação Física – é promover uma formação profissional meramente instrumentalista, operacional e altamente alienante (NOZAKI, 2004; SANTOS JÚNIOR, 2005; TAFFAREL, LACKS e SANTOS JÚNIOR, 2006).

Feita essa observação, retomamos nossa proposta de indicar os nexos existentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Graduado em Educação Física e as recomendações da Unesco no que tange à formação de professores para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global. Para isso, vale destacar que, assim como as diretrizes que orientam a formação do professor da Educação Básica estão em processo de transição há três anos, as diretrizes que orientam o currículo dos cursos de Educação Física estão iniciando esse processo de transição. Isso porque em 18 de dezembro de 2018 foi promulgada a nova Resolução que passará a orientar a formação do Graduado em Educação Física no país (Resolução CNE/CES nº 6/2018). Contudo, como é de praxe, as instituições de ensino dispõem de um prazo de dois anos para se adequarem as mudanças propostas nesta nova diretriz (BRASIL, 2004a).

Por conta disso, nossa análise se deteve muito mais no Parecer CNE/CES nº 58/2004 e na Resolução CNE/CES nº 7/2004 por considerarmos que são os documentos que ainda orientam a formação dos professores de Educação Física no Brasil. Além disso, o processo de mudança de uma diretriz para outra, leva um tempo significativo para se concluir, sobretudo se considerarmos que a BCNN para a formação do professor ainda não foi promulgada pelo Conselho Nacional de

¹¹⁹ Desde quando a Resolução 7/2004 foi promulgada diversas IES (públicas e privadas) e entidades ligadas a Educação Física tem feito consultas ao CNE sobre questões que ficaram omissas nesta resolução e que por conta disso provocou diferentes interpretações acerca de conceitos fundamentais (exemplo: Graduação e licenciatura), o campo de abrangência profissional do Graduado e do licenciado e a forma como as especificidades do Graduado e licenciado deveria compor os Projetos Pedagógicos dos cursos de Educação Física.

Educação. Portanto, as mudanças reais no currículo dos cursos de EF levaram ainda alguns anos para se materializarem no currículo dos cursos em todo o Brasil.

Como referência para identificar os elementos que acreditamos estabelecer relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física com a Educação para a Cidadania Global (ECG) proposta pela Unesco, utilizaremos como referência sete aspectos que consideramos elementares para o processo de formação docente na perspectiva da ECG, são eles:

- a formação com centralidade no desenvolvimento nas pedagogias das competências;
- o estímulo de práticas pedagógicas baseadas no lema aprender a aprender;
- a valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento;
- o desenvolvimento da relação pragmática entre o que a prática pedagógica do professor no cotidiano das aulas exige e os conhecimentos que devem ser ensinados na formação do professor, tendo como base a chamada simetria invertida;
- o uso de temáticas educativas associadas a conhecimentos diversos¹²⁰ (palavras-chaves da ECG), que representam questões globais e locais e que podem ser desenvolvidas por meio de temas transversais ou integradas em determinadas disciplinas ou ainda como disciplinas autônomas;
- a proposição de práticas de ensino que possibilite aos discentes compreender as diferentes culturas e se envolver com questões globais; e
- o indicativo de uma das dinâmicas pedagógicas comuns à Internacionalização da Educação Superior, tais como: cursos à distância, uso das TICs, programas de mobilidade acadêmica e convênios interinstitucional (dentro ou fora do país).

Consubstanciada na LDB (Lei nº 9394/96), na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI/UNESCO/1998, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e em outros dispositivos legais, sobretudo, no Parecer CNE/CES nº 58/2004, a Resolução CNE/CES nº 07/2004, que instituiu a primeira

¹²⁰ Exemplos de temas propostos pela Unesco (2016a): cidadania, emprego, globalização, imigração, interconexões, interdependência, migração, mobilidade, igualdade de gênero, direito, humanitário, paz, construção da paz, pobreza global, desigualdade, intolerância, mudanças climáticas, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, diversidade cultural, diversidade, gênero, identidade (identidade coletiva, identidade, cultural, identidade de gênero, identidade nacional, identidade pessoal), diálogo intercultural, língua(s) (bilinguismo/multilinguismo), religião, sexualidade, dentre outros.

Diretriz Curricular Nacional para a Formação do Graduado em Educação Física dos anos 2000, está organizada em 15 artigos pelo quais definem os princípios e os procedimentos que o ensino do professor de Educação Física no Brasil deve seguir.

É importante considerar que, apesar de ter sido uma normativa promulgada no início do primeiro ano do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), o seu conteúdo está associado ao conjunto de reformas no campo da educação, pensadas ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). O que deixa evidente que a gestão que se iniciava naquele ano não estava disposta a propor grandes mudanças no campo educacional.

Para Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 121),

O que está posto, como política de Estado para a educação, foi formulado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e incorporada pelo governo Lula. Tais propostas, oriundas de governos anteriores (LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de dezembro de 1996 e o PNE – Plano Nacional de Educação) foram vencedoras no embate com as propostas da sociedade brasileira defendidas via fórum Nacional com Defesa da Escola Pública. Para os representantes do Governo a questão das competências e da simetria invertida é o central na discussão das diretrizes.

Reformas no campo da Educação Superior com essas características foram definidas como política de Estado, no início dos anos 2000, por meio do Plano Nacional de Educação¹²¹, o que provocou uma reestruturação curricular em todos os cursos de Graduação e se configurou como uma das principais estratégias do Estado brasileiro para a formação de profissionais de nível superior, buscando se adequar dessa forma à nova ordem mundial. Podemos inferir que essas reformas foram muito estimuladas pelos interesses do capital globalizado por meio dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, OCDE e a Unesco.

Dessa forma, assim como o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 deram centralidade às competências profissionais, a Resolução CNE/CES nº 7/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, também buscou desenvolver

¹²¹ A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), completará cinco anos em 2019, tem vinte metas e dezenas de diretrizes. Na área da educação superior, duas metas são relevantes para esse nível educacional: a Meta 12, com 21 estratégias, e a Meta 13, com 9 estratégias. A primeira trata da elevação da taxa bruta de matrícula e a segunda da elevação da qualidade do ensino superior e da ampliação do número de docentes titulados no conjunto do sistema de educação superior (BRASIL, 2014).

proposições, associadas aos ditames dos organismos internacionais, sobretudo às orientações que resultaram das Conferências Mundiais de Educação de 1990 e 2000 realizadas sobre a chancela da Unesco.

Essas orientações apresentam uma perspectiva educacional que tem como premissa a seleção de saberes a serem adquiridos pelos indivíduos em formação, considerando prioritariamente as necessidades laborais, exigidas pelo mercado de trabalho. Uma estratégia que, de certa forma, força uma adequação das Instituições de Ensino Superior ao modelo de educação, baseado no desenvolvimento econômico, mesmo que a Constituição e a LDB/96 tenham garantido a liberdade de ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas.

Essa concepção de formação foi apresentada já no texto base da resolução, por meio do Parecer CNE/CP nº 58/2004. Nesse documento ficou evidente que o MEC despontava para a necessidade dos cursos de Educação Física adequarem o currículo ao desenvolvimento das competências profissionais, as quais pudessem ajudar o futuro professor a resolver problemas relacionados as atividades comuns ao trabalho na educação Física.

De acordo com as DCNEF/2004 (BRASIL, 2004a, p. 10):

O graduado em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção acadêmico-profissional deve, necessariamente, compreender as questões e as situações-problema envolvidas no seu trabalho, identificando-as e resolvendo-as. Precisa demonstrar autonomia para tomar decisões, bem como responsabilizar-se pelas opções feitas e pelos efeitos da sua intervenção acadêmico-profissional. Precisa também avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, bem como interagir cooperativamente tanto com a comunidade acadêmico-profissional, quanto com a sociedade em geral. [...]. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências praticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas.

Constatamos que está proposto na referida Resolução a ideia de que o professor deve ser instrumentalizado para desenvolver suas atividades profissionais com base em conhecimentos científicos-metodológicos para auxiliar no desenvolvimento de competências relacionadas ao seu fazer-pedagógico.

Além disso, cria a falsa ideia de que esse profissional é o único responsável pelos problemas que porventura possam surgir durante as atividades que desenvolve na escola. Ou seja, é uma proposta de formação que segue o receituário neoliberal de educação, pois, ao mesmo tempo em que propõe relações com diferentes dimensões culturais, tais como: cidadania, ética, valores estéticos, também associa esses saberes à concepção mercadológica de educação (DUARTE, 2006).

Isso se traduz em grande parte dos artigos da Resolução CNE/CP nº 7/2004, onde está explicitada a preocupação com a formação baseada em competências, sobretudo, “as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica” que deverão obrigatoriamente fazer parte da concepção nuclear do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a, p. 2).

A centralidade nas competências revela que a concepção de formação assumida pelo CNE que instituiu as DCNEF/2004 se manteve atrelada ao que já havia sido proposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e pela Resolução CNE/CP 1/2002. É importante destacar que o modelo de educação, baseado nas competências – apesar de apresentar uma preocupação com um certo domínio teórico – se constitui no deslocamento do eixo da qualificação do emprego para a “qualificação” do indivíduo, uma compreensão neoliberal de competência que valoriza os processos de educação profissional por meio de conhecimentos operacionais, comportamentais e atitudinais (KUENZER, 2003).

Sobre a questão do deslocamento do eixo da qualificação do emprego para o indivíduo, Kuenzer (2003, p. 8) nos revela que,

A nova base microeletrônica muda, portanto, o eixo da relação entre homem e conhecimento, que agora passa se dar também com os processos, e não mais só com os produtos. Desta forma, a substituição da rigidez pela flexibilidade significa que, pelo domínio dos processos, as possibilidades de uso das tecnologias não mais se limitam pela ciência materializada no produto, mas dependem do conhecimento presente no produtor ou usuário.

Ao considerar a materialização dessa estratégia neoliberal no campo educacional (o deslocamento do eixo da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo), Kuenzer (2003, p. 8-9, grifos da autora) parte do princípio que,

Isto significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da

relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção. [...] Dito de outra forma, o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia (sic) do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana. A prática, portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico. [...] Portanto, é possível afirmar, em decorrência desta compreensão, que a competência demandada pela base microeletrônica, embora exija conhecimentos teóricos, se objetiva na prática, na capacidade para um fazer transformador, posto que voltada para o enfrentamento de situações não previstas *E, para enfrentar eventos, o capitalismo fica à mercê do pensamento humano, que só se mobiliza a partir da adesão do trabalhador*; daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho.

Portanto, podemos inferir que a estratégia neoliberal, que propõe o uso das pedagogias das competências e submete a educação ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, se faz presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação do Graduado em Educação Física. Vários artigos da Resolução 7/2004 revelam que essas Diretrizes propõem a centralidade nas competências, todavia, destacamos o § 1º do artigo 6º, no qual está posto que a formação do curso de Educação Física deve auxiliar o egresso – dentre outras coisas – a “dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática” (BRASIL, 2004a, p. 2).

Constatamos que dentre os conhecimentos relacionados como fundamentais à formação do professor de Educação Física, os conhecimentos de natureza técnico-científico são diminutos em relação aos conhecimentos procedimentais e atitudinais.

Isso é uma característica peculiar presente em propostas educacionais associadas às pedagogias das competências, pois, segundo Duarte (2001, p. 18), o propósito das pedagogias das competências no desenvolvimento educacional é,

De preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Santos Júnior (2005), ao tecer críticas sobre o modelo de formação docente que se apoia nas pedagogias das competências, afirma que essa proposta dá ênfase ao individualismo porque o indivíduo é ensinado a se tornar o responsável por sua formação. Além disso, promove a competição entre os alunos por conta da corrida ao acesso aos conhecimentos que dará, ao futuro profissional, a competência necessária para atuar de forma adequada nas necessidades exigidas pelo mercado de trabalho; também alimenta os fetiches comuns da profissão, haja vista que não se preocupa em explicar as múltiplas relações que o trabalho docente possa ter com o contexto social.

Com isso desvirtua e camufla as contradições existentes na profissão professor; aprofunda o rebaixamento do ensino do professor por meio do aligeiramento da formação e da flexibilização do currículo para atender uma demanda quantitativa de profissionais; submete o desenvolvimento das competências profissionais à lógica do modo de produção capitalista; e, por fim, transforma o caráter de formação acadêmica por meio da simetria invertida, em um processo de formação com valores hegemonicamente técnico-profissional por conta da relação educação e desenvolvimento econômico.

Para Helena de Freitas (2002), uma educação desenvolvida a partir de uma ampla relação entre competência e simetria invertida é que dá o verdadeiro sentido ao que o Conselho Nacional de Educação chama de “necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende e venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (CNE, 2001 apud FREITAS, 2002, p. 156). Isso porque a lógica da simetria invertida na formação de professores se constituiu a partir do momento em que a dinâmica do cotidiano do trabalho

determina a seleção dos conhecimentos que devem ser adquiridos durante o processo de formação desses profissionais.

Esse aspecto está extremamente relacionado com uma proposta curricular, baseada no desenvolvimento das pedagogias das competências, no lema aprender a aprender e nos saberes apresentados como essenciais à formação acadêmico-profissional dos trabalhadores da Educação. Práticas educativas que estão associadas às políticas de avaliação de desempenho e que podem ser alinhadas aos objetivos de aprendizagem propostos pela Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015a).

Isso porque o currículo, baseado no desenvolvimento das competências e nos saberes pragmáticos, relacionados ao trabalho do professor, está associado à ideia de avaliação. Para o modelo neoliberal de educação, essa combinação necessita de uma identificação dos níveis de desempenhos dos indivíduos e, dessa forma, a avaliação é feita tanto na formação do futuro professor quanto no trabalho dos egressos por meio dos sistemas avaliativos.

No texto das DCNEF de 2004, encontramos uma lista de desempenhos (competências e habilidades) que o professor deverá “saber fazer” na sua prática docente.¹²² Uma formação reduzida a técnicas e instrumentos de ensino (tecnologia) e de ciências aplicadas que têm o objetivo de fixar na subjetividade dos alunos a ideia de que eles deverão fazer – quando profissionais – exatamente a mesma coisa, ou pelo menos aproximado ao que eles fazem nas atividades realizadas durante o curso.

Com isso, a formação do professor de Educação Física no Brasil é estimulada a ser desenvolvida com fins na empregabilidade e na polivalência, sobretudo, se considerarmos o grande número de áreas de atuação profissional, reconhecidas pelo artigo 3º das DCNEF¹²³ e o alto índice de desemprego registrado nos últimos anos. Para Sousa Sobrinho (2011), a formação para a empregabilidade e a

¹²² O conjunto de competências e habilidades propostas pela Resolução CNE/CP nº 7/2004 se encontra disposto no § 1º do artigo 6º (BRASIL, 2004b).

¹²³ “Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas” (BRASIL, 2004a, p. 1).

polivalência estão muito bem demarcadas no texto da Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física (BRASIL, 2004b).

Para Sousa Sobrinho (2011, p. 140, grifos do autor), essa perspectiva de formação,

[...] está presente na medida em que são oferecidas diversas possibilidades de venda da força de trabalho do professor sobre condições de extrema precarização, bem como sobre uma variedade de funções como bem expressa o texto das DCN's. A polivalência se apresenta como a necessidade de executar diversas funções sob uma mesma formação, o que surge como única saída individual para o contexto de desemprego estrutural. A questão recai na afirmação formulada pelas ideias dominantes de nossa época, as quais apontam que as "oportunidades" estão presentes, é necessário ter competência para aproveitá-las.

Isso significa dizer que se o trabalhador não conquistar sua vaga no mundo do trabalho, a razão estará expressa na ausência de competências que o impede de conquistar seu lugar ao sol. Diante do que representa a centralidade nas competências e a simetria invertida na formação de professores, podemos inferir que é muito difícil para as Instituições de Ensino Superior constituírem um projeto político pedagógico de forma verdadeiramente autônoma e deslocada da lógica neoliberal de formação, isso porque a resolução ao mesmo tempo que dá autonomia também cerceia essa possibilidade. Portanto, o aspecto relacionado a formação para a empregabilidade e a polivalência é um dos elementos que estabelece nexos entre as DCNEF/2004 e a proposta de formação da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global.

Outro aspecto presente na Resolução CNE/CP nº 7/2004 que contribui para ampliar os nexos com a ECG é o rol de saberes apresentados como essencial à formação acadêmico-profissional dos trabalhadores da Educação Física. Esses saberes são propostos pelas DCNEF/2004 de forma articulada nas unidades de conhecimento que compõem o que é denominado pela resolução de formação específica e formação ampliada. A primeira (formação específica) corresponde aos saberes que são tidos como identificadores da Educação Física (cultura do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico) e a segunda (formação ampliada) corresponde a outras dimensões de saberes (relação ser

humano-sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico).

De acordo com o documento, a Instituição de Ensino deve ter o devido cuidado para que os saberes que irão ser propostos pelo Projeto Político Pedagógico do Curso estejam em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades definidas por essa política (BRASIL, 2004a), ou seja, a seleção de conhecimentos relacionados pelos PPPs das IES deve estar articulada com a concepção neoliberal de formação que está posta nas DCNEF.

Para Sousa Sobrinho (2011, p. 135),

O processo de formação de professores expresso na política neoliberal visa ressignificar o conceito de ensino-aprendizagem e de pesquisa, a partir da centralidade dos procedimentos e instrumentos metodológicos em detrimento da apropriação do conhecimento historicamente acumulado. No novo projeto político-pedagógico dominante, a ação docente não possui a centralidade no domínio pleno dos conhecimentos científicos, técnicos e políticos. A unidade inseparável destes conhecimentos aponta para uma atuação docente na qual os conteúdos ou conhecimentos necessários a uma época histórica são repassados às novas gerações, assim como a base intelectual necessária para que novas respostas sejam ofertadas aos acontecimentos imprevisíveis que permeiam a vida social, ou seja, para a constante objetivação do novo.

Cabe destacar que, apesar da Resolução CNE/CP nº 7/2004 delimitar em apenas um objeto de estudo (movimento humano), o parecer referente a essa Resolução (Parecer CNE/CP nº 58/2004) reconhece diferentes termos e expressões utilizados pela comunidade da Educação Física, os quais definem diferentes objetos de estudo e de intervenção acadêmico-profissional.¹²⁴ Portanto, para o Conselho Nacional de Educação daquele período, os diferentes termos e expressões utilizados nas DCNEF/2004 “não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definidas por seus especialistas” (BRASIL, 2004a, p. 8).

¹²⁴ Os termos e expressões recorrentes na área que são reconhecidos pelo Parecer CNE/CP nº 58/2004, são os seguintes: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros (BRASIL, 2004c).

Mesmo reconhecendo na época a existência de uma diversidade de concepções na área, no artigo 3º da Resolução CNE/CP 7/2004¹²⁵, o movimento humano foi indicado como objeto de estudo e aplicação da Educação Física. Dessa forma, os diferentes conhecimentos e concepções que as instituições de ensino poderiam dispor no currículo dos cursos de formação dos futuros profissionais da área estariam limitados ao objeto de estudo definido nas DCNEF/2004, caso os sujeitos responsáveis pela constituição do PPP não se atentassem para as possibilidades que dispunha o Parecer CNE/CP nº 58/2004.

Cabe destacar que o movimento humano como objeto de estudo encontra sustentabilidade teórica em trabalhos relacionados à motricidade humana, uma ciência conceituada pelo filósofo português Manuel Sérgio (1987a)¹²⁶, introduzida na Educação Física pelo francês Le Bouch (1987) e trazida para a Educação Física brasileira pelas produções teóricas de Go Tani (1988) e de João Batista Freire (1989). As produções desses autores se tornaram bastante presente nos cursos de Educação Física no Brasil a partir da década de 1990 quando várias outras produções constituíram pelo o chamado Movimento Renovador da Educação Física¹²⁷ (BRACHT; MACHADO, 2016).

Compreendemos que a motricidade humana é uma proposta não crítica de educação (SAVIANI, 2009), por estar associada a uma concepção fragmentada de homem (corpo + afetivo + motor). Isso significa dizer que no desenvolvimento do ensino de um conteúdo da Educação Física, os gestos motores (movimentos do corpo) devem ser identificados e analisados isoladamente, pois a ênfase deve estar naquilo que se movimenta no espaço e na dualidade mente e corpo (SÉRGIO, 1987b). Portanto, sendo a motricidade humana a referência de objeto de estudo e

¹²⁵ “Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano [...]” (BRASIL, 2004a, p. 1).

¹²⁶ “Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropológico” (SÉRGIO, 1987a, p.153).

¹²⁷ “Pode ser entendido como um movimento de caráter ‘inflexor’, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como exemplo, ‘colocar em xeque’, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. A despeito das diferenças internas ao próprio Movimento, podemos dizer que, naquilo que concerne ao seu segmento crítico ou ‘revolucionário’, destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil. Entre outras questões privilegiadas pelo MREF, estava a tentativa de garantir à EF Escolar o *status* de disciplina escolar – em contraposição à condição de ‘mera atividade’, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005 apud BRACHT; MACHADO, 2016, p. 850).

aplicação para a formação do professor de Educação Física, isso torna a atuação profissional do egresso limitada a uma prática pedagógica pragmática, operacional e descontextualizada (SANTOS JÚNIOR, 2005), uma vez que o aluno é visto apenas como um objeto executor de movimentos pré-estabelecidos e direcionados para esportes, danças, lutas e outras formas de destreza motora.

Encontramos eco na crítica direcionada à utilização do movimento humano como objeto de estudo da Educação Física nos estudos de Sousa Sobrinho (2011, p. 138), quando afirma que,

A concepção hegemônica calcada na perspectiva positivista de ciência impõe o conceito de movimento humano como objeto de estudo da Educação Física. Esse conceito apresenta em sua relação com o real o entendimento de que o movimento humano é um constructo inerente ao homem, definido unicamente pelos determinantes anatômico-fisiológicos constituídos no plano puramente individual, ou seja, o sujeito isolado em sua existência e o gesto motor como algo inerente ao homem. Este deve desenvolvê-lo, aprimorá-lo sob a orientação do professor de Educação Física, dentro dos limites individualmente estabelecidos pela sua formação anatômico-fisiológica. Tal compreensão coloca o professor de Educação Física na função de facilitador do processo de incorporação das técnicas e habilidades motoras, já que a concepção de movimento humano elimina o caráter histórico e intelectual presente na cultura corporal, concebendo o gesto motor como espontâneo e dissociado do domínio da consciência. A consequência direta dessa vertente é que não há o que ensinar, não existe conteúdo, a função do professor passa a ser auxiliar os alunos a aprimorar a habilidade que já existe em seus preceitos anatômicos, já que esta é inerente ao homem, surge com ele. Em suma, o homem é considerado um ser a-histórico detentor de uma técnica também a-histórica.

Portanto, ao se limitar ao movimento humano como a referência para a formação do professor de Educação Física, a instituição de ensino estará contribuindo para fragilizar o caráter acadêmico-científico e a formação crítica do indivíduo. Isso contribui significativamente para que a formação desse profissional tenha proximidades com o modelo de educação, baseado nas ilusões da sociedade do conhecimento.

Tal afirmativa se justifica por dois aspectos importantes: primeiro, porque a formação docente tendo como objeto de estudo o movimento humano tem como consequência a perda da centralidade no trabalho docente, o que facilita a alienação do trabalho pedagógico do professor pelas determinações da lógica capitalista para

a educação; segundo, porque associa a prática pedagógica do professor ao projeto pedagógico dominante, cuja relação entre o particular e o universal é superada pela reprodução e apropriação “reflexiva” do particular imediato. Esse projeto tem maior representatividade nas pedagogias do aprender a aprender que como tal desqualifica a transmissão do conhecimento e valoriza o pragmatismo e operacionalização do ensino.

Diante disso, consideramos que a restrição de conhecimentos instrumentaliza o professor de Educação Física a atuar na grande diversidade de campos profissionais. Além disso, o trato com saberes imediatos que não dão a devida radicalidade à teórica-científica sobre os conhecimentos, envolvidos no ensino do professor e a definição do movimento humano como objeto de estudo e aplicação da Educação Física, torna-se um conjunto de aspectos que fortalece a ideia de que a formação, proposta pela Resolução CNE/CP nº 7/2004, está alinhada às políticas neoliberais e também se caracteriza como mais um aspecto que estabelece relações significativas com a Educação para a Cidadania Global proposta pela Unesco.

Diante do que foi exposto até esse momento nessa seção, podemos inferir que os aspectos comuns a Educação para Cidadania Global que se apresentam nas DCNEF de 2004 são os seguintes:

- a formação centrada no desenvolvimento de competências;
- o estímulo às práticas pedagógicas baseadas nas pedagogias do aprender a aprender;
- a proposição dos saberes comuns à sociedade do conhecimento; e
- a valorização de práticas pedagógicas que estabeleçam uma relação pragmática entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e a prática pedagógica do professor no cotidiano das aulas, práticas estas pautada na lógica da simetria invertida.

Em contrapartida, não constatamos indicativos no texto da referida DCNEF que revele a presença de outros aspectos que também são essenciais ao desenvolvimento da Educação para Cidadania Global, tais como:

- as formas variadas de temáticas educativas associadas a conhecimentos diversos (palavras-chave comuns a ECG), pelas quais podem ser desenvolvidas como tema transversais, integradas em determinadas disciplinas ou ainda como disciplina autônoma;

- a proposição de métodos de ensino que possibilitem a compreensão sobre as diferentes culturas, o envolvimento com questões globais e aquisição de habilidades comuns a cidadania global; e
- os indicativos de práticas pedagógicas associadas à Internacionalização da Educação Superior, tais como: cursos a distância¹²⁸, programas de mobilidade acadêmica e convênios internacionais entre instituições de ensino.¹²⁹

Portanto, a política de formação do professor de Educação Física, proposta pela Resolução CNE/CP nº 7/2004, que ainda orienta os currículos das IES no Brasil, se aproxima em grande parte de aspectos centrais da proposta da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global. Contudo, há outros elementos que consideramos essenciais para a formação da Cidadania Global na lógica da Unesco que tornaria mais evidente essa relação, dentre eles as práticas que dialogam com temáticas globais, com culturas diversas e com conceitos universais. Por isso, podemos considerar que, apesar das DCNEF/2004 terem fortes ligações com a proposta neoliberal de formação profissional, as poucas relações com as proposições da Unesco (2015a; 2016a) não são suficientes para classificarmos como uma proposta que promove a formação do professor na lógica da Educação para a Cidadania Global.

Todavia, os aspectos que não se apresentavam na DCNEF/2004 se revelaram presentes nas novas DCNEF, publicada em 18 de dezembro de 2018 por meio da Resolução CNE/CES nº 6/2018. Antes de evidenciarmos os aspectos que se fazem presente nas novas DCNEF/2018, é importante destacar que a centralidade no desenvolvimento de competências; o estímulo de práticas pedagógicas, baseadas nas pedagogias do aprender a aprender; a valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento; e o predomínio da simetria invertida com foco na

¹²⁸ A Resolução CNE/CP nº 7/2004 propõe o desenvolvimento da educação a distância no § 3º do artigo 10º, contudo está apenas como possibilidade de atividade complementar e não como uma prática indispensável na formação do professor, apesar de que a política nacional de formação do professor da educação básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) dispor de um destaque maior a essa modalidade de ensino.

¹²⁹ As políticas brasileiras que tem estimulado as instituições de ensino a desenvolverem práticas associadas a Internacionalização da Educação Superior foram constituídas nas últimas décadas pelo CNPq/Ministério de Ciências e Tecnologia, Itamaraty e a Capes/MEC, de forma a potencializar as políticas as diferentes políticas para a educação superior. Aquelas que são mais comuns nos cursos de Educação Física são as relacionadas aos programas de Graduação sanduíche e o programa de professor visitante (MAUÉS; BASTOS, 2017).

aprendizagem de conhecimentos instrumentais e operacionais se mantiveram em seu texto e postos de maneira aprimorada, sobretudo, a lógica da simetria invertida.

Outro elemento importante a se destacar é o motivo pelo qual houve a necessidade de reformulação das DCNEF de 2004, que é muito similar ao motivo que originou a necessidade de reformulação da Resolução CNE nº 03/1987. Assim como no passado, o problema da fragmentação da profissão entre licenciatura e bacharelado e os constantes embates entre o setor reacionário (representado pelo CONFEF) e progressistas da Educação Física brasileira sobre esse tema obrigou o CNE promover a reformulação das DCNEF (CBCE, 2016).

Esses embates aconteceram em diferentes campos, sobretudo no jurídico, com destaque para o julgamento de um Recurso Repetitivo¹³⁰ no Supremo Tribunal de Justiça (STJ), no dia 12 de novembro de 2014, que deliberou sobre os limites de atuação dos profissionais de EF. Assim, o STJ definiu que os licenciados que foram formados com base na Resolução CNE/CP nº 1/2002 só poderiam trabalhar no campo escolar; e o Bacharel, que até então não tinha uma resolução específica, no campo não escolar (clubes, academias, hotéis, hospitais etc.)¹³¹.

Esses choques aconteciam por conta da fragilidade que a Resolução nº 7/2004 dispunha sobre esse ponto, haja vista que seu texto não apresenta a formação do bacharel no texto do documento, mas apenas graduado e licenciado, deixando em aberto para interpretações de que o graduado corresponde ao bacharelado (CBCE, 2016).

Contudo, a decisão do STJ não poderia ser cumprida de forma imediata por conta do problema social que isso poderia causar na vida de milhares de trabalhadores da Educação Física. Caso isso acontecesse, muitos licenciados iriam ficar desempregados e muitos postos de empregos no campo não escolar ficariam desocupados por conta da falta de profissionais no campo do bacharelado. Esse fato criou um clima de tensão e indignação em todo o país, dando origem a um movimento organizado por professores de EF contrários a esse impeditivo, ganhando eco entre as universidades, academias de ginástica, advogados,

¹³⁰ Previsto no art. 543-C do Código de Processo Civil, Recurso Especial Representativo de Controvérsia, também conhecido como Recurso Repetitivo, ocorre quando são interpostos inúmeros recursos tratando da mesma matéria e com teses idênticas. Para evitar decisões divergentes dos STJ e TRFs, o STJ suspende o julgamento desses recursos até que, ele próprio, julgue a matéria.

¹³¹ Essa decisão do STJ não atingiu os professores de Educação Física formados com base em resoluções anteriores a Resolução CNE/CES nº 07/2004.

estudantes, professores, pesquisadores e entidades como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, 2016).

Por conta do embate sobre o campo de atuação profissional é que o CNE/MEC se viu pressionado pelo setor progressista e reacionário a reformular as DCNEF de 2004.¹³² O resultado dessa reformulação sobre o problema da fragmentação da formação está exposto no texto das novas DCNEF (Resolução 6/2018) da seguinte forma: “a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas” (BRASIL, 2004a, p. 1). Essa nova proposição do CNE obriga as IES a oferecer as duas formações (licenciatura e bacharelado), ficando sobre a responsabilidade do aluno a opção que deverá seguir ao passar da etapa comum para a etapa específica.¹³³

De todos os aspectos que a Resolução CNE/CP nº 7/2004 tinha de proximidade com a ECG, consideramos que a simetria invertida foi a que mais se aprimorou no texto da Resolução CNE/CES nº 6/2018, principalmente se considerarmos as determinações que estão postas para serem desenvolvidas nas duas etapas de formação (comum e específica) Brasil (2004a, p. 2, grifos nossos):

Art. 7º Tendo concluído a Etapa Comum, o (a) graduando (a) prosseguirá para as formações específicas em bacharelado ou licenciatura.

Parágrafo único. O egresso do curso deverá articular os conhecimentos da Educação Física com os eixos/setores da saúde, do esporte, da cultura e do lazer e os da formação de professores.

Art. 8º A etapa comum deverá proporcionar atividades acadêmicas integradoras tais como:

b) disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média.

¹³² Cabe destacar que o processo que culminou na promulgação da Resolução CNE nº 6/2018 foi cheio de turbulências e reviravoltas e se deu de forma diferente em dois momentos distintos, no primeiro, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, aconteceu de forma mais aberta por meio de audiências públicas e com o indicativo do fim do bacharelado e a formação única e o segundo, durante o governo do presidente Michel Temer, tratado pelo Conselho Nacional de Educação as portas fechadas, nessa última etapa predominou mais uma vez a influência do CONFEF e a manutenção da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado.

¹³³ Etapa comum corresponde ao “núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações; etapa específica corresponde a “Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura” (BRASIL, 2004a, p. 1 -2)

Percebemos que, em relação às DCNEF de 2004, o texto da nova Resolução apresenta uma síntese mais elaborada sobre a formação do profissional com base em conhecimentos que possam auxiliar o egresso do curso de Educação Física no desenvolvimento de sua atividade profissional. Essa articulação, aliada ao desenvolvimento das competências, compõe um modelo de formação que deve formar o aluno a partir de conhecimentos que irão utilizar em sua vida profissional.

Para Oliveira e Bueno (2013, p. 8):

O curso de licenciatura, estruturado a partir da ênfase na formação prática e da simetria invertida, faz das competências princípios de socialização que tendem a ser interiorizados sob a forma de *habitus*, por intermédio das relações de interdependência, diretas ou mediadas, entre formadores e alunos, nas diversas situações de aprendizagem.

Assim, entendemos que a centralidade nas competências e a simetria invertida estão em consonância com a restrição sobre os novos objetos de estudo e aplicação apresentados pelas DCNEF/2018. Nesse novo documento, diferente do anterior, são propostos dois objetos de estudo: a **motricidade** ou **movimento humano** e a **cultura do movimento corporal** (BRASIL, 2004a). *A priori* isso pode parecer um avanço, haja vista que na resolução anterior apenas um objeto de estudo era proposto (movimento humano). Contudo, temos que considerar que o Parecer nº 058/2004 permitia que as IES escolhessem outro objeto de estudo além da que estava proposto e agora nem o texto da Resolução nº 6/2018 e nem seu Parecer essa possibilidade aparece.

A concepção de EF que corresponde à Motricidade Humana já fazia parte das DCNEF de 2004; já a concepção que corresponde a Cultura do Movimento Corporal consideramos que está no campo crítico da educação (SAVIANI, 2009), isso porque associamos essa expressão à “Cultura do Movimento Humano” que Kunz (2006) denomina de “cultura de movimento”. Uma expressão utilizada pelo autor para desenvolver um conceito amplo do esporte, considerado por ele como um objeto de estudo da Educação Física para ser analisado e ampliado a partir de um sentido social do se-movimentar humano.

Para Kunz (2006, p. 68), cultura de movimento corresponde a:

[...] Todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra esporte e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que homem por esse meio produz ou cria, de

acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações.

Apesar de considerarmos que sua proposta está associada a uma teoria crítica de educação, a “cultura de movimento” apresenta limites que restringem seu desenvolvimento na perspectiva da transformação da realidade. Isso porque ela é tratada pelo autor a partir da proposta metodológica denominada por ele de “Abordagem Crítico-emancipatória” que, como tal, é desenvolvida pelo autor a partir do ensino do esporte na Educação Física Escolar.

De acordo com Taffarel (2013, p. 57):

O caráter crítico da abordagem enfoca o esporte, sendo assim, ela se torna limitada, pois não se entende que a Educação Física apresente apenas problemas com relação às práticas esportivas; mas que, nesse aspecto, a abordagem contribui de forma magnífica, pondo em xeque os estereótipos que o esporte criou, assim como a visão do alto rendimento que o sistema implantou nessas práticas. Entretanto, isto é insuficiente para orientar teleologicamente o trabalho pedagógico de professores e estudantes no trato com o conhecimento da cultura corporal.

Outro limite que consideramos importante em relação à proposta Crítico-emancipatória, é no que diz respeito à concepção de emancipação definida na obra de Kunz (2006). Segundo Taffarel (2013), os interesses que compõem essa proposta expressam uma visão reducionista de emancipação, haja vista que busca criar na subjetividade dos indivíduos apenas uma autonomia intelectual, sem, portanto, colocar como princípio a transformação social. Com base nos estudos de Tonet (2005) e de Marx (2012), Taffarel (2013, p. 62) desenvolve críticas sobre a proposta de emancipação desenvolvida por Kunz (2006) da seguinte forma:

A emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo de o capital organizar a vida. E, portanto, a ontologia aponta a possibilidade teleológica da transição do socialismo ao comunismo. Mas sem aderência a esta realidade isto não é possível. Faz-se necessário anunciar, sim, o tipo de sociedade que se quer transformar a atual e com que instrumentos da luta de classes vamos contar para tal transição e revolução permanente.

Desse modo, consideramos que na Resolução CEN/CES nº 6/2018 estão postas duas concepções de Educação Física, não mais do que duas, uma crítica e outra não crítica. Contudo, a proposta crítica se limita ao trato com o esporte e é reducionista do ponto de vista da emancipação dos indivíduos, talvez seja por isso se tornou a concepção escolhida para ser proposta dentro de um contexto neoliberal

de formação profissional, haja vista que concepções mais avançadas se apresentam no campo crítico.

Por isso, o estudo indica que as novas DCNEF/2018 não possibilitam que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam uma proposta de formação docente contrária à lógica neoliberal de educação. Esses aspectos compõem a restrição imposta pela nova resolução, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do Graduado em Educação Física, proposta pelo atual Conselho Nacional de Educação, limita a formação do professor ao indivíduo do ponto de vista ontológico e gnosiológico e aprimora a formação adaptativa ao modo de produção capitalista.

Esse aspecto limitador se torna ainda mais evidente se considerarmos que essa DCNEF se justifica a partir da necessidade de formar profissionais para lidar com os problemas sociais do país, “contemplando, adequadamente, a atenção em saúde e em educação, que valorize a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS)” e também ser “capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos espaços de atuação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004a, p. 2-4). Ou seja, notamos que nas DCNEF que entraram em vigor, em 2018, há uma certa valorização da atuação do profissional da área para o trabalho com a prevenção da saúde, sobretudo a formação do bacharel, ainda mais se considerarmos a valorização da formação, voltada para o SUS e a capacidade de atuar com resolubilidade.

Resolubilidade é um conceito comumente relacionado ao atendimento feito por profissionais da área da saúde e que representa “a exigência de que, quando um indivíduo busca o atendimento ou quando surge um problema de impacto coletivo sobre a saúde, o serviço correspondente esteja capacitado para enfrentá-lo e resolvê-lo até o nível da sua competência” (BRASIL, 1990, p. 5). Logo, há um forte apelo para que o perfil do egresso do curso de Educação Física seja voltado para a prevenção da saúde dos indivíduos, especialmente se considerarmos as competências relacionadas à formação do bacharel.

No que diz respeito aos aspectos comuns à ECG que antes não se apresentavam na Resolução de 2004, a nova DCNEF traz dois elementos significativos e que aproximam ainda mais a formação do professor de Educação Física no Brasil da proposta de formação docente elaborada pela Unesco para o ensino com base na Educação para a Cidadania Global. O primeiro, consideramos

que sejam as formas variadas de temáticas associadas a conhecimentos diversos (as chamadas palavras-chave), as quais são propostas no artigo 16 para serem desenvolvidas por meio de “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2004a, p. 11), ficando a cargo das IES definirem a maneira como esses conhecimentos deverão ser tratados no currículo dos cursos, se por meio de tema transversal, integrada em determinadas disciplinas ou como disciplina autônoma.

O segundo, é a proposta de desenvolvimento de intercâmbio interinstitucional, uma atividade comum à Internacionalização da Educação Superior. Essa proposta está no artigo 13 da Resolução CNE/CES nº 6/2018 é tratada como estudos integradores para enriquecimento curricular na etapa específica de formação. Com isso, a participação em programas de mobilidade acadêmica é apresentada como possibilidade de enriquecimento do currículo, uma prática que, apesar de não se configurar como central nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, se torna uma possibilidade que a atual DCNEF irá estimular, entretanto, sua materialização ficará dependendo da organização da instituição.

Diante dos todos os elementos que foram expostos nessa seção, podemos inferir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Graduado em Educação Física no Brasil (Resolução 07/2004 e Resolução 06/2018) apresentam, em resoluções distintas, conexões importantes com o que está posto pela Unesco para a formação docente com base na Educação para a Cidadania Global.

A análise sobre as Resoluções nº 7/2004 e nº 6/2018, bem como seus pareceres, nos revelam que a Resolução mais atual apresenta uma maior relação com os pressupostos da ECG. Contudo, a forma como isso acontece no currículo das IES pode variar de acordo com os interesses políticos e ideológicos dos sujeitos que fazem o cotidiano dos seus cursos. Assim, para identificar o nível de relação que os currículos dos cursos de EF das instituições públicas do Estado do Pará tem com a proposta da Unesco para a formação de professores com base na ECG foi necessário também avaliar os projetos políticos pedagógicos desses cursos para identificar os nexos existentes entre com a ECG.

4.3 A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS DO ESTADO DO PARÁ

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) são as duas Instituições de Ensino Superior públicas que oferecem o Curso de Educação Física no estado do Pará. Entre essas duas instituições, o Curso de Educação Física da UEPA é o mais antigo, com 49 anos de existência, criado em 11 de maio de 1970 como Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEF-PA) e esteve durante 24 anos vinculada a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP). Com a criação da Universidade do Estado do Pará, em 1993¹³⁴, todos os cursos, bem como a infraestrutura e os funcionários da FEP-PA, passaram a integrar a nova universidade do estado. Dessa maneira, a ESFE-PA passou a se chamar Curso de Educação Física (CEDF/UEPA).

Já Faculdade de Educação Física da UFPA tem suas origens no antigo Departamento de Educação Física (DEF), vinculado ao Centro de Educação (CED), hoje, Instituto de Ciência da Educação (ICED). O curso de Educação Física dessa instituição foi criado inicialmente para funcionar no formato intervalar, atendendo à demanda oriunda dos municípios de Bragança, Santarém e Castanhal¹³⁵. Seu formato regular inicia no ano 2000 no *Campus* da UFPA no município de Castanhal e no ano 2006 no *Campus* da UFPA de Belém (UFPA, 2007).

Em função da particularidade de nosso objeto de estudo, não trataremos sobre o desenvolvimento histórico dos cursos, isso porque nossa intenção nessa seção é expor a análise, desenvolvida sobre os Projetos Políticos Pedagógicos que atualmente orientam o desenvolvimento curricular do CEDEF/UEPA e da FEF/UFPA do *Campus* de Belém. O objetivo foi identificar os nexos entre o currículo que orienta a formação do professor de Educação Física nessas duas instituições e a proposta

¹³⁴ A UEPA foi criada através da Lei Estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993 e autorizada a funcionar por meio do Decreto Presidencial de 4 de abril de 1994. Em seu primeiro ano de funcionamento ofertava os Cursos de Licenciatura em Educação Física, Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Pedagogia, Educação Artística com Habilitação em Música, Licenciatura em Matemática e Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Atualmente, a Universidade oferece 25 cursos de Graduação, tem 14 núcleos do interior do Estado e tem oito cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) e quatro de Doutorado.

¹³⁵ O município de Bragança está a oeste do estado do Pará e distante 213 km de Belém; Santarém se situa a leste do estado e distante 1.222 km da capital; e Castanhal a oeste do estado e distante 76 km de Belém.

de formação de professores, elaborada pela Unesco à luz da Educação para a Cidadania Global.

Para o exercício de análise, utilizamos como referência os aspectos que consideramos comuns à proposta da UNSECO (2015a; 2016a) para a formação do professor com base na ECG, são eles:

- a formação com centralidade no desenvolvimento nas pedagogias das competências;
- o estímulo de práticas pedagógicas baseadas no lema aprender a aprender;
- a valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento;
- o desenvolvimento da relação pragmática entre o que a prática pedagógica do professor no cotidiano das aulas exige e os conhecimentos que devem ser ensinados na formação do professor, a chamada simetria invertida;
- o uso de temáticas educativas associadas a conhecimentos diversos¹³⁶ (palavras-chave da ECG), que representam questões globais e locais que podem ser desenvolvidas por meio de temas transversais ou integradas em determinadas disciplinas ou ainda como disciplinas autônomas;
- a proposição de práticas de ensino que possibilitem aos discentes compreender as diferentes culturas e se envolver com questões globais;
- o indicativo de dinâmicas pedagógicas comuns à Internacionalização da Educação Superior, tais como: cursos a distância, uso das TICs, programas de mobilidade acadêmica e/ou convênios interinstitucional (dentro ou fora do país).

Como exercício de análise, tratamos os aspectos relacionados nos dois documentos, considerando as concepções de mundo, de Educação Física e de formação que estão postos nos Projetos Político-Pedagógicos de ambos os cursos de forma concomitante. Também analisamos as estratégias de ensino, propostas pelos documentos e as relacionamos com que já foi exposto no capítulo anterior sobre o que é proposto pela Unesco para o desenvolvimento da ECG na formação de professores. Nossa intenção não foi realizar uma comparação entre as duas

¹³⁶ Exemplos de temas propostos pela Unesco (2016a): cidadania, emprego, globalização, imigração, interconexões, interdependência, migração, mobilidade, igualdade de gênero, direito, humanitário, paz, construção da paz, pobreza global, desigualdade, intolerância, mudanças climáticas, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, diversidade cultural, diversidade, gênero, identidade (identidade coletiva, identidade, cultural, identidade de gênero, identidade nacional, identidade pessoal), diálogo intercultural, língua(s) (bilinguismo/multilinguismo), religião, sexualidade, dentre outros.

propostas curriculares desenvolvidas pelas duas instituições, mas fazer análises sobre as relações das Diretrizes com os pressupostos utilizados pela Unesco para o desenvolvimento da ECG.

Em relação ao primeiro aspecto – **formação com centralidade no desenvolvimento nas pedagogias das competências** – os documentos das duas instituições revelam que fazem uso da liberdade de cátedra e ampliam as possibilidades de competências para além daquelas propostas pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 07/2004, além disso, também não utilizam o objeto de estudo proposto na DCNEF/2004.

Por isso, partimos do pressuposto de que analisar os objetos de estudo propostos pelos PPPs é central para aprofundarmos a compreensão sobre as concepções, presentes nos dois documentos porque os objetos de estudo revelam a concepção de mundo, de educação física e de formação de professores que orientam o currículo dos cursos, mesmo compreendendo que são documentos que indicam a necessidade de uma “formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico” (UEPA, 2006, p. 7; UFPA, 2007, p. 34).

No caso do PPP do CEDF/UEPA está posto claramente que a formação do professor no curso deva ser desenvolvida de forma contrária ao paradigma do “aprender a aprender” e associada a formação omnilateral/politécnica para que o egresso possa dominar diferentes competências, as quais denomina de “competências globais” (UEPA, 2006). Essas competências globais são apresentadas com o intuito de proporcionar avanços para além da ideia de competência que está posta nas normativas legais, ou seja, propõe superar a lógica da instrumentalidade que se baseia nas demandas do mercado de trabalho.

Para isso, o PPP do CEDF/UEPA apresenta com um de seus objetivos “Formar professores com base omnilateral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas que significam, em última instância, a superação da formação unilateral e limitada ao mercado de trabalho” (UEPA, 2006, p. 47).

Destacamos que a educação omnilateral se caracteriza como uma proposta de contraponto radical ao aprendizado instrumental e operacional, ela tem como finalidade a reunificação das dimensões humanas que tangem tanto às de domínio manual quanto intelectual (MANACORDA, 2007). Reconhecemos que a divisão

dessas dimensões humanas reproduz um receituário que surge das próprias contradições socioeconômicas que divide a sociedade em classes sociais distintas, dessa maneira, a educação escolar quando determinada por essa lógica, acaba reproduzindo em grande parte a desigualdade social. Dessa forma, a formação profissional com base na omnilateralidade estará sempre situada, como diz Frigotto (2012, p. 269):

Na disputa de um novo projeto societário [...] que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil.

Como base nessa concepção de educação, podemos inferir que o PPP do CEDF/UEPA propõe um objeto de estudo associado à educação omnilateral e desassociado com a concepção de Educação Física, proposto na Resolução 07/2004 (movimento humano). Nesse sentido, as práticas corporais, esportivas e de lazer se configuram como o objeto de estudo para o CEDF da UEPA, o qual entende que “esse objeto pode garantir uma formação ampla na área, possibilitando aos formandos a garantia de uma prática pedagógica qualificada nas diversas áreas de intervenção do professor de Educação Física” (UEPA, 2006, p. 39).

Sobre esse aspecto a UEPA (2006, p. 43-44) afirma que,

[...] a base da formação do professor de Educação Física do CEDF/UEPA, deve apontar como possibilidade superadora, uma formação politécnica/onilateral, capaz de um desenvolvimento humano em várias dimensões, como a intelectual, para além de um conhecimento imediatamente operativo e instrumental; o domínio da tecnologia, para a compreensão das bases científicas da produção; a formação moral, desenvolvendo o caráter, a honestidade, a disciplina, a solidariedade, a criticidade e a criatividade dentro de uma direção política, capaz de formar sujeitos com disponibilidade para a construção de uma nova sociedade.

Esse objeto de estudo, bem como a concepção e formação, proposta no documento, coloca o PPP do CEDF/UEPA no caminho contrário à formação de professores com base no desenvolvimento de competências tal como é proposto pela Unesco para a Educação para a Cidadania Global. Primeiro, porque a concepção de formação desenvolvida no documento da UEPA não dispõe da centralidade na instrumentalização dos professorandos para o mundo do trabalho;

segundo porque propõe o desenvolvimento competências gerais os quais vão para além do domínio de conhecimentos técnicos e operacionais, pois se trata de conteúdos, oriundos de diferentes áreas de conhecimento que podem possibilitar ao aluno do curso o acesso a uma formação verdadeiramente generalista, humanista, crítica e reflexiva, pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico.

Já no Projeto Pedagógico de Curso da FEF da UFPA, o desenvolvimento das competências está proposto de forma a absorver as competências, indicadas nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 07/2004, mas, assim como o PPP do CEDF/UEPA, também propõe outras competências com o intuito de oportunizar aos alunos do curso uma relação com outras competências além das que são propostas pelas normativas.

Dessa maneira, busca se colocar na perspectiva de consolidar diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, para que o egresso possa dominar diferentes conhecimentos e assim poder atuar em diferentes campos de atuação profissional, haja vista a diversidade de campo de atuação que é comum à profissão Educação Física (UFPA, 2007).

Dentre as competências e habilidades que o PPC da FEF/UFPA propõe para formação dos discentes, entendemos que o domínio sobre os diferentes objetos de estudo que são propostos é um aspecto que dificulta o deslocamento da formação da faculdade do modelo neoliberal educação. Segundo a UFPA (2007, p. 25), o licenciado formado nessa instituição deverá “ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Cultura Corporal, Cultura do Movimento e Corporeidade”. Percebemos que são apresentadas três referências teórico-metodológicas como objeto de estudo para que o egresso possa “disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos” da Educação Física.

Não nos opomos a ideia de que os alunos do curso de Educação Física devem conhecer, estudar, analisar e compreender as diferentes concepções de educação física, pois isso é necessário ao processo de formação na perspectiva ampliada. Contudo, podemos deduzir que, ao sustentar a ideia de que o egresso tenha “como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Cultura Corporal, Cultura do Movimento e Corporeidade” (UFPA, 2007, p. 25), o PPC

da FEF/UFPA cria a possibilidade de fragilização da formação dos alunos do curso, por conta das diferentes concepções e características que envolvem os três objetos de estudos em questão. No Quadro 14, apresentamos uma síntese das características principais dos três objetos de estudo propostos pelo PPC da FEF/UFPA que revela diferenças importantes entre eles.

Quadro 14 – Principais características dos objetos de estudo propostos no PPC da FEF/UFPA (2006).

	Cultura do Movimento	Corporeidade	Cultura Corporal
Obras e autores de referência	KUNZ, Elenor. <i>Transformações didático-pedagógicas do esporte</i> . 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.	MOREIRA, Wagner Wey. <i>Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber: uma das tarefas da Educação Motora</i> , 1998. SANTIN, S. <i>Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade</i> . Ijuí: Unijuí, 2003.	COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do ensino da educação física</i> . São Paulo: Cortez, 1992.
Autores de Base	Jürgen Habermas	Maurice Merleau-Ponty	Demerval Saviani; Luiz Freitas; José C. Libâneo.
Área	Filosofia, Sociologia e Política	Filosofia	Filosofia Política
Corrente filosófica	Escola de Frankfurt / Fenomenologia	Fenomenologia	Materialismo histórico-dialético
Teoria pedagógica / estratégia de ensino	Transcendência de limites	Educação do e pelo movimento	Pedagogia histórico-crítica
Finalidade	Reflexão e ação crítica / Emancipação política	Educação corporal	Transformação social / Emancipação humana
Temática principal	Transformação didática do esporte	Motricidade Humana	Cultura corporal

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir das obras de Kunz (2004), Moreira (1998), Santin (2003) e Coletivo de Autores (1992).

Notamos que as três propostas têm concepção de mundo, referências teóricas e perspectivas ideológicas diferentes. Entendemos que se essas concepções fossem apresentadas como referências epistemológicas comuns ao

desenvolvimento da Educação Física brasileira e como tal deveriam ser analisadas e compreendidas nas suas múltiplas determinações, isso não seria uma problemática para a formação do aluno.

Entretanto, da forma como está posto no documento da FEF/UFPA, ou seja, como referência para que o egresso aplique os conhecimentos teóricos e práticos da Educação Física, isso pode fragilizar o desenvolvimento de uma formação contrária à lógica neoliberal, haja vista que esse ecletismo de concepções superficializa a relação com o conhecimento altamente elaborado, pois “não se trata de um jogo de palavras entre cultura, movimento e corpo ou de questões semânticas externas à realidade em que são produzidas, em última análise se tratam de formas divergentes de explicação do real” (FRIZZO, 2013, p. 195).

Além disso, a ideia de se propor que o egresso do curso desenvolver competências e habilidades no sentido de dominar teoricamente e aplicar no seu trabalho pedagógico métodos de ensino com base nos três objetos de estudo, é um risco que pode provocar a interpretação equivocada do aluno sobre a ideia de que o ensino com base no **hibridismo** de teorias educacionais pode promover uma ampla compreensão ou um estudo aprofundado sobre os conteúdos estruturantes da educação física (jogo, esporte, ginástica, dança e lutas) e suas relações com as demais áreas de conhecimento.

Sobre a questão do hibridismo de teorias educacionais, Prysthon (2010, p. 22) ajuda a ampliar nossa reflexão ao afirmar que:

O hibridismo, a diferença e o reconhecimento de heterogeneidade cultural latino-americana serviram ao longo das duas últimas décadas pelo menos como um princípio de contestação muito vago da hegemonia nordocêntrica, que os mais pessimistas não hesitam em subestimar como parcelas minúsculas de uma ideologia da globalização que serve a propósitos neoliberais. Contudo, os discursos tecidos no entre lugar, as teorias baseadas nas culturas periféricas, as políticas da diferença apontam efetivamente para um entrelaçamento entre experiência cultural, a prática da crítica e o terreno da política, para um transbordamento da cultura para fora do campo estético. Vão sugerindo, assim, um campo fortemente marcado pela utopia: a utopia dos discursos da heterogeneidade, dos sonhos singulares, de um entre lugar complexo e híbrido. Ou seja, discursos que, num paradoxo sempre intrigante, almejam certa harmonia nas diferenças. E assim como a utopia depende da impossibilidade da sua realização, o teórico do entre lugar sabe que está permanentemente denunciando a impraticabilidade de seu projeto.

Por isso, partimos do pressuposto de que o hibridismo de teorias pedagógicas, presente no processo de formação é mais um elemento que pode dificultar que a proposta de formação apresentada pelo PPC/FEF da UFPA se desenvolva de maneira distante do modelo instrumentalista/neoliberal de formação de professores. Isso porque os objetos de estudo em questão partem de perspectivas educacionais diferentes e também defendem projetos históricos distintos. Por exemplo, a proposta desenvolvida pela Cultura do Movimento e pela Corporeidade não é apresentada como uma estratégia que possa colaborar com a transformação social, mas, por serem do campo crítico da EF, sugerem análises e reflexões sobre a realidade mesmo que de forma isolada do contexto socioeconômico.

Nesse sentido, consideramos que são teorias pedagógicas comuns às teorias denominadas por Saviani (2009) de crítico-reprodutivistas da educação, pelo fato de sacrificarem as contradições sociais pelas quais estão imersos os conhecimentos da Educação Física.

Em contrapartida, a Cultura Corporal é apresentada por seus autores a partir de temas que, se “tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62). Dessa forma, a Educação Física com base nessa proposta se coloca de maneira contrária aos outros dois objetos de estudo, sobretudo, porque se pauta na construção de um outro projeto histórico de sociedade, o projeto histórico socialista (ESCOBAR, 2009). Por isso, é mister afirmar que seria complexo e contraditório um professor disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Cultura Corporal, Cultura do Movimento e Corporeidade durante seu trabalho pedagógico, haja vista as contradições existentes entre essas concepções de Educação Física.

Sobre o segundo aspecto da ECG que destacamos para identificar nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Educação Física da UEPA e UFPA – **o estímulo de práticas pedagógicas baseadas no lema aprender a aprender** –, percebemos que os dois documentos tratam esse aspecto também de forma distinta. O PPP do CEDF/UEPA faz críticas contundentes ao modelo de educação com base no lema aprender a aprender e apresenta a formação politécnica/omnilateral como caminho à superação desse paradigma.

No documento da UEPA (2006, p. 25), o lema aprender a aprender,

[...] traz a essência do capitalismo à tona, em que o homem é transformado em mera força produtiva, um simples elemento do processo de produção do valor, de maneira que a formação politécnica surge como uma questão meramente instrumental de preparação da mão-de-obra para a produção. Desumanizando o trabalho humano transformando-o em trabalho estranhado [...].

Contraopondo-se a essa concepção de educação, o documento afirma que (PPP/CEDF/UEPA, 2006, p. 25-26):

[...] a base da formação do professor de Educação Física do CEDF/UEPA, deve apontar como possibilidade superadora, uma formação politécnica/onilateral, capaz de um desenvolvimento humano em várias dimensões, como a intelectual, para além de um conhecimento imediatamente operativo e instrumental; o domínio da tecnologia, para a compreensão das bases científicas da produção; a formação moral, desenvolvendo o caráter, a honestidade, a disciplina, a solidariedade, a criticidade e a criatividade dentro de uma direção política, capaz de formar sujeitos com disponibilidade para a construção de uma nova sociedade.

Também destacamos que o PPP do CEDF/UEPA propõe como objetivo específico “formar professores com base omnilateral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas que significam, em última instância, a superação da formação unilateral e limitada ao mercado de trabalho” (UEPA, 2006, p. 47). Contudo, o documento não se aprofunda teoricamente sobre essa concepção de formação, o que pode tornar a proposta limitada epistemologicamente e fragilizada no que diz respeito a sua implementação por parte do coletivo de docentes do curso.

Mesmo assim, compreendemos que, ao propor a formação politécnica/omnilateral como referência para o desenvolvimento do ensino do professor de Educação Física, o PPP do CEDF/UEPA se distancia epistemologicamente da proposta neoliberal de formação de professores e também do modelo de formação proposto pela Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global. Isso porque entendemos que a educação politécnica/omnilateral tem como embrião fundamental o trabalho como princípio educativo e busca por intermédio da transformação radical da sociedade elevar a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia (MARX, 1983). Além disso, a concepção de politécnica/omnilateral compõe a tradição marxista de educação que demarca uma prática educativa contrária ao que é exigido pelo modo de produção capitalista (SAVIANI, 2003).

Já no PPC da FEF/UFPA, apesar de expor críticas ao modelo que tem predominado na formação de professores Brasil, não apresenta uma concepção de formação que demarque a tentativa de se contrapor ao modelo de educação baseado no lema aprender a aprender. O texto não desenvolve nenhuma análise sobre o que está posto hoje sobre as propostas educacionais, baseadas nas pedagogias do aprender a aprender e se prende ao que é proposto pelo Parecer nº 0138/ 2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, quanto ao desenvolvimento das competências gerais sobre a educação continuada.

É o que nos revela esse trecho extraído do documento da UFPA (2007, p. 23, grifos nossos),

Os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidades e compromissos com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviços.

Apesar das normativas da educação brasileiras estimularem a centralidade nas competências e o desenvolvimento de pedagogias do aprender a aprender, há possibilidade de que essa concepção de educação não seja reproduzida nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Para isso, é necessário que os sujeitos que coordenam o processo de formulação do PPP das instituições de ensino e, sobretudo o conjunto da comunidade acadêmica, pautem e sustentem uma concepção de educação e de formação contrária ao que é posto hoje pelas normativas legais. Além disso, é necessário fazer valer a liberdade de cátedra garantida pelos artigos 206¹³⁷, 207 e 209 da Constituição Federal e pelo artigo 3 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB]) que reafirma as liberdades dispostas pela Constituição.

Os dados analisados no documento indicam que o coletivo que conduziu a sistematização do PPC da FEF/UFPA, nesse ponto, optou em seguir as orientações das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 07/2004 e 'abriu mão' de sua liberdade de cátedra e se submeteu aos princípios educacionais, propostos por essas normativas.

¹³⁷ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

O fato é que esse aspecto facilita para que, na FEF/UFPA, as práticas pedagógicas, baseadas no lema aprender a aprender se façam presentes e, por conta disso, consideramos que isso é mais um aspecto da ECG que está presente no PPC da FEF/UFPA.

Sobre o terceiro aspecto da ECG que destacamos para analisar os projetos políticos pedagógicos dos cursos – **a valorização de saberes comuns a sociedade do conhecimento** –, mais uma vez, o estudo revelou diferenças no que está posto sobre esse ponto entre os dois documentos. O PPP do CEDF/UEPA apresenta uma seção específica sobre o tema que expõe uma concepção diferente da apresentada nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 07/2004 para o trato com o conhecimento. No documento do curso está posto que a universidade “é marcada pelas contradições geradas por meio da disputa de interesses de uma sociedade capitalista na busca pela hegemonia das ideologias e concepções” (PPP/CEDF/UEPA, 2006, p. 51). Para Duarte (2001), essa percepção é comum ao entendimento de que a produção do conhecimento não acontece de forma linear às demandas da sociedade, ao contrário do que o discurso sobre a sociedade do conhecimento indica.

De acordo com o documento da UEPA (2006), o conhecimento é concebido em meio a conflitos, oriundos de projetos de sociedade, distintos, nos quais, a concepção hegemônica de formação enfrenta permanentemente resistência de concepções contra hegemônicas. Diante do reconhecimento dessa disputa ideológica, o PPP do CEF/UEPA propõe uma concepção contra hegemônica para o trato com o conhecimento que no campo da Educação Física se baseia nos pressupostos apresentados pelo Coletivo de Autores (1992), Souza *et al* (2005) e Escobar (1997), os quais defendem o desenvolvimento do conhecimento acadêmico de “forma espiralada, percorrendo a constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade complexa e contraditória” (PPP/CEDF/UEPA, 2006, p. 52).

Segundo Escobar (1997 apud PPP/CEDF/UEPA, 2006, p. 53), o conhecimento quando articulado dessa forma, ele promove,

[...] A compreensão e a explicação da ideologização e fetichismo que ocultam as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho [...] explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência exacerbada que

afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas.

Esse elemento impede que o terceiro aspecto comum a ECG – **a valorização de saberes comuns a sociedade do conhecimento** – faça parte da proposta curricular do Curso de Educação Física da UEPA. Já no PPC da FEF/UFPA o desenvolvimento o conhecimento é tratado de forma associada ao que é recomendado pela Resolução CNE/CP 1/2002 no seu artigo 6º, ou seja, utiliza como referência para a formação do professor um rol de competências de predominância instrumentalista.

Para tal, a proposta teórico-metodológica para o desenvolvimento do conhecimento nesse curso leva em consideração a trajetória da disciplina Educação Física, seja aquela que busca romper com modelo mecanicista-tecnicista e que está associada a uma proposta crítico-superadora ou outras possibilidades (UFPA, 2007). Mais uma vez, a presença do ecletismo de teorias pedagógicas ratifica o hibridismo no trato com o conhecimento, porque se baseia na formação do professor a partir de diferentes concepções de Educação Física (cultura corporal, cultura do movimento e corporeidade).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso da Faculdade de Educação Física (UFPA, 2007, p. 6):

A adoção consciente de pressupostos tão diversos entre si, mas todos, notadamente progressistas, geram possibilidades para a efetivação de uma construção coletiva que traga em si a autonomia intelectual, a criticidade, a criatividade e o compromisso político como vitais à formação do Professor de Educação Física e à sua ação profissional.

Compreendemos esse aspecto de maneira diferente de como é tratado no PPC da FEF/UFPA e reiteramos nosso posicionamento de que o dialogar com diferentes concepções de educação ou Educação Física é necessário e essencial para o desenvolvimento de um currículo que propõe a formação de caráter ampliado. Mas, quando concepções antagônicas se tornam a referência para que o egresso possa desenvolver o conhecimento no trabalho pedagógico, em seu campo de atuação profissional, isso pode fragilizar o processo de ensino e de aprendizagem que ele venha desenvolver, porque não se tem claro qual a verdadeira intenção política que irá sustentar o trabalho do professor, haja vista que cada uma das concepções

definidas como referências para o trato com o conhecimento parte de concepções de mundo e educação diferentes, tal como já destacado na síntese desenvolvida no Quadro 9.

Nesse sentido, temos acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 27-28) quando afirma que,

[...] Um projeto político pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?

Por entender que os objetos de estudo que são propostos pelo PPC da FEF/UFPA expressam projetos de sociedade e interesses de classe distintos, além de tratarem o desenvolvimento do conhecimento de forma diferente, é que inferimos que essa contradição fragiliza a constituição mais elaborada no documento que trate sobre os aspectos que compõem o trabalho pedagógico do professor. Essa prerrogativa deixa um terreno fértil para a valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento e, com isso, permite que o ensino do discente da FEF/UFPA esteja aberto ao modelo idealizado de sociedade, de abrangência global, que se pautar no discurso do desenvolvimento econômico a partir do fomento à produção e à disseminação de conhecimentos imediatistas e superficiais (THEIS, 2013). Essa valorização de saberes comuns a sociedade do conhecimento é mais um elemento que coloca a proposta curricular da Faculdade de Educação Física da UFPA aberta a proposta da Unesco para o desenvolvimento da ECG.

Sobre o quarto aspecto da ECG que utilizamos para análise dos PPPs – **desenvolvimento da relação pragmática entre o que a prática pedagógica do professor no cotidiano das aulas exige e os conhecimentos que devem ser ensinados na formação do professor** –, o estudo nos revelou que os documentos partem do mesmo princípio, ou seja, a de que a formação docente deve assegurar a

indissociabilidade teoria-prática como parâmetro para o desenvolvimento das atividades curriculares, sobretudo no desenvolvimento do estágio supervisionado e das atividades complementares. Relação que é assegurada pelo art. 10 da Resolução CNE/CES nº 07/2004¹³⁸, contudo, a forma como o desenvolvimento desse princípio está proposta nos documentos se caracterizam de acordo com a concepção de mundo e de educação que orienta cada Projeto Político Pedagógico.

No PPP do CEDF/UEPA está proposto que a prática do egresso seja um elemento de investigação, para isso busca em Vaz (2002 apud UEPA, 2006, p. 66) o entendimento de que “todo professor ou professora deve ter em sua atuação a dimensão investigativa, tornando os elementos de sua prática objetos de análise e reflexão”.

Para tal, define que a relação teoria e prática “está sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática” (VAZ, 2002 apud UEPA, 2006, p. 67). Entendemos que essa concepção sobre a relação teoria e prática, associada à perspectiva omnilateral/politécnica de formação, contribui para que o desenvolvimento da relação teoria e prática possa se materializar de maneira contrária ao mero pragmatismo que tem como fim a aquisição de competências necessárias ao atual modo de produção.

O documento da UEPA também propõe que, além da carga horária destinada ao estágio supervisionado, as “disciplinas matrizes” (Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física e os Fundamentos e Métodos) tenham 570h/a no currículo do curso, ou seja, 170h a mais do que é determinado pelo dispositivo que regulamenta a organização da carga horária na formação do professor da educação básica (Resolução CNE nº 02/2002). Compreendemos que esse conjunto de proposições, indicado nesse documento, corresponde a um diferencial do CEDF da UEPA no que tange ao desenvolvimento da relação teoria e prática na formação do professor de Educação Física, isso porque o professor que tem a pesquisa como parte de seu trabalho pedagógico é aquele que trata as questões relativas à sua prática com o objetivo de aprimorá-la.

¹³⁸ Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares. (BRASIL, 2004a, p. 4)

Nessa perspectiva, a pesquisa é desenvolvida com a finalidade de conhecer de forma radical os conteúdos tratados e os métodos desenvolvidos no ensino do professor, visando o aprimoramento de sua prática pedagógica e não simplesmente um ato de transmissão de conhecimentos (GARCIA, 2009).

Já o PPC da FEF/UFPA trata a relação teoria e prática a partir dos três objetos de estudos que são propostos para o desenvolvimento do ensino do professor (Cultura corporal, Cultura do Movimento e Corporeidade). Mais uma vez, a tentativa de estabelecer um diálogo entre concepções diferentes de Educação Física deixa o desenvolvimento da relação teoria e prática fragilizada, por conta da tentativa de promover essa relação a partir do ecletismo de teorias pedagógicas que está posto no documento.

Ao tratar sobre essas teorias pedagógicas, o PPC da FEF/UFPA deixa evidente as diferenças entre essas concepções de Educação Física que este aponta como objeto de estudo e aplicação para a formação do professor. Segundo o documento, na perspectiva da cultura corporal a relação teoria e prática não se reduz “às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver”, pois essa relação deve estar dialeticamente relacionada com a consciência de classe e desenvolvida para o processo de formação política e organização revolucionária dos indivíduos (UFPA, 2007, p. 13). Portanto, essa concepção de Educação Física parte do princípio de que a relação teoria e prática deve ser compreendida como parte de um processo histórico de formação com vista a competência ampla e a emancipação humana (UFPA, 2007).

Na perspectiva da corporeidade a relação teoria e prática é proposta pelo PPC da FEF a partir dos pressupostos desenvolvidos por Edgar Morin (2002), Antônio Damásio (1996), Wagner Moreira (2002) e Hugo Assmann (1994). Esses autores oferecem diferentes pontos de apoio e reflexões para o desenvolvimento pedagógico da corporeidade na Educação Física. No geral, buscam promover a consciência corporal como base filosófica no trabalho pedagógico do professor (a exemplo da teoria da complexidade), para isso partem de perspectivas pessoais, políticas, culturais e históricas da estrutura do fenômeno humano (UFPA, 2007). Contudo, o documento da FEF não revela aspectos objetivos sobre a materialização da relação teoria e prática no desenvolvimento do currículo a partir corporeidade – porque de fato as obras de base não propõem –, o que torna frágil o delineamento de uma

noção de corporeidade que possa ser refletida no trabalho pedagógico do futuro professor.

Por fim, a relação teoria e prática na perspectiva da cultura do movimento é apresentada a partir dos pressupostos desenvolvidos por Elenor Kunz (2004) que, ao propor a Cultura do Movimento, indica que o trabalho didático pedagógico na educação física deve criar possibilidades para que o indivíduo possa compreender "o movimentar-se humano" como uma forma de comunicação com o mundo (KUNZ, 2004). Segundo o documento da UFPA (2007, p. 17), para que o trabalho pedagógico nessa perspectiva seja desenvolvido "é importante considerar o ser humano de forma mais dinâmica e dotado de individualidade, inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e eminentemente simbólico".

E completa,

A educação física nesta perspectiva tem como objetivo contribuir para um processo educacional crítico-emancipatório que se explicita, segundo o autor, na prática pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, por meio de um saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir. (UFPA, 2007, p. 17)

Portanto, notamos que a relação teoria e prática na perspectiva da Cultura de movimento, apesar de "considerar, como foco principal, os elementos da cultura, apresentando críticas à racionalidade científica e considerando a importância da dimensão simbólica no comportamento humano" (UFPA, 2007, p. 17), não rompe com a lógica da adaptação do indivíduo ao atual modo de produção. Por isso, consideramos que, apesar de desenvolver uma ampla e significativa análise crítica sobre o fenômeno esportivo, a proposta se limita ao trato com o esporte e não amplia suas análises sobre outros conhecimentos da Educação Física.

Além disso, apresenta uma concepção limitada de emancipação que, segundo Taffarel e Morschbacher (2013), esse fenômeno não é tratado na obra de Kunz (2004) na perspectiva da luta de classe, pois a proposta, desenvolvida pelos autores, não permite que o indivíduo compreenda a emancipação como um meio para o processo de ruptura radical com o atual modo de organização social.

Esses aspectos que caracterizam a proposta dos autores sobre a Cultura de Movimento, tornam esse objeto de estudo uma proposta, sustentada por concepções idealistas de educação, pois desconsideram o espaço, o tempo e a historicidade, por estar fundamenta essencialmente na fenomenologia (FRIZZO,

2013). Diante dessas diferentes formas de se tratar a relação teoria e prática na formação do professor é que podemos inferir que o PPC da FEF/UFPA facilita o desenvolvimento pragmático entre os conhecimentos tratados no curso e a prática pedagógica do professor, fortalecendo, assim, a possibilidade dessa relação ser constituída por meio da chamada “simetria invertida”.

A presença de mais esse aspecto comum a ECG na proposta sistematizada pela FEF/UFPA, fortalece seu nexos com a Educação para a Cidadania Global, haja vista que a forma como o documento propõe a relação teoria e prática torna frágil a tentativa de rompimento com relação pragmática entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e a prática pedagógica do professor.

Sobre o quinto e o sexto aspecto comuns a ECG – **o uso de temáticas educativas associadas a conhecimentos diversos (palavras-chaves da ECG) que representam questões globais e a proposição de práticas de ensino que possibilite aos discentes compreender as diferentes culturas e se envolver com questões globais** –, não encontramos nos documentos das duas instituições elementos significativos que pudessem caracterizar uma proximidade com esses aspectos característicos da ECG. Nem o PPP do CEDF/UEPA e o PPC da FEF/UFPA propõem o uso sistemático de temáticas educativas que possamos associar as palavras-chave da ECG e tampouco apresentam proposições de dinâmicas pedagógicas que estimulem os discentes a compreender as diferentes culturas ou dialogar com questões globais. Sobre esses pontos, identificamos que existem apenas indicativos na ementa de algumas poucas disciplinas, mas nada que possamos considerar significativo ao ponto de afirmar que esses aspectos da ECG compõem a proposta curricular das duas instituições.

Por fim, no último aspecto da ECG que destacamos para identificar sua presença nos PPPs dos cursos – **a proposição de possíveis dinâmicas pedagógicas comuns à Internacionalização da Educação Superior** –, apenas o PPP da CEDF/UEPA apresenta relações com essa categoria. O documento da UEPA (2006) apresenta indicativos que podemos relacionar com dinâmicas pedagógicas comuns à internacionalização da Educação Superior na seção 11, especificamente na subseção 11.3 (a que trata sobre a políticas de formação), onde está proposto o desenvolvimento de atividades político pedagógicas com essas características.

Nessa subseção está apresentada a necessidade de a universidade dispor de condições para o afastamento do docente para estudo em programas de Pós-Graduação no país e no exterior, juntamente com a concessão de bolsa de estudo e indica a Resolução 1149/2005 do Conselho Universitário (CONSUN) como subsídio à esta proposta. O documento indica ainda a necessidade de criação de uma política de convênios de cooperação científica com outras instituições de ensino e pesquisa e também revela que parte dos convênios que até hoje foram desenvolvidos na instituição, em grande parte aconteceram por iniciativas isoladas dos professores-pesquisadores que em geral buscam agências financiadoras e normatizadoras de pesquisa e formação, a exemplo do Programa Acelera Amazônia.¹³⁹

Por fim, também propõe, com base no que está posto no Plano de Desenvolvimento Institucional do curso (PDI), intercâmbios com outras instituições de ensino para o desenvolvimento de ações voltadas para o ensino e pesquisa visando à formação continuada do corpo docente (UEPA, 2006).

A presença de propostas que correspondem à atividades político-pedagógicas comuns à Internacionalização da Educação Superior no PPP do CED/UEPA, por si só não nos permite categorizar essas ações como sendo um nexos com a ECG. O texto referente ao PPP não revela a concepção de Internacionalização da Educação Superior que orienta as proposições feitas sobre a política de convênios de cooperação científica e o desenvolvimento dos intercâmbios.

O máximo que podemos ter como referência é a possibilidade de que são propostas que estão em consonância com a concepção de formação politécnica/omnilateral que o documento apresenta como estratégia de ensino e isso nos remete a uma concepção de Internacionalização da Educação contrária ao que a Unesco tem como referência e já tratada no terceiro capítulo deste trabalho.

Diante de toda a análise que realizamos para identificar os aspectos comuns à ECG que estão presentes na proposta de formação desenvolvida pelos Cursos de Educação Física da UEPA e UFPA, elaboramos uma síntese para expor no Quadro 15, que podemos ilustrar o panorama geral sobre a presença dos aspectos comuns a ECG que identificamos nos documentos analisados.

¹³⁹ O Acelera Amazônia surgiu durante as discussões do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), em 2004, que apontavam para os desequilíbrios dos investimentos nas regiões.

Quadro 15 – Aspectos da ECG, presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades do Pará

Aspectos comuns a ECG (2015/2016)	PPP/CEDF/UEPA (2006)	PPC/FEF/UFPA (2007)
<i>Centralidade nas competências</i>		X
<i>Estímulo de práticas pedagógicas baseadas nas pedagogias do aprender a aprender</i>		X
<i>Valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento</i>		X
<i>Relação pragmática entre os conhecimentos adquiridos na formação e a prática pedagógica do egresso</i>		X
<i>Uso de palavras-chaves comuns a ECG</i>		X
<i>Práticas de ensino que estimule a compreensão das diferentes culturas e de questões globais</i>		X
<i>Dinâmicas pedagógicas comuns à Internacionalização da Educação Superior</i>	X	

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos documentos da Unesco (2015a e 2016a), da UEPA (2006) e UFPA (2007).

Diante da análise desenvolvida até este momento e da síntese feita no Quadro 15, inferimos que a proposta de formação que hoje está sistematizada no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará não apresenta nexos com a proposta desenvolvida pela Unesco para a formação de professores com base na Educação para a Cidadania Global, assim como se apresenta na contramão de uma proposta neoliberal de educação.

Ao contrário disso, a concepção de formação que subsidia a proposta curricular desse curso não desconsidera as normativas legais, contudo, faz uso da autonomia que lhe é garantida por lei e se apresenta a partir de um projeto amplo de formação humana e formação profissional, tendo como referência a “caracterização inicial das contradições de se organizar a vida sob o jugo do capital para assim apontar possibilidades superadoras para uma reconceptualização curricular no âmbito do CEDF” (UEPA, 2006, p. 18). Por esse elemento, podemos considerar que é uma proposta de características avançadas no campo da formação de professores diante das condições políticas e da conjuntura pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor em Educação Física têm sido constituídas, no Brasil, ao longo da história. Todavia, não temos elementos para afirmar o nível de materialidade da proposta no cotidiano do curso, haja vista que a pesquisa não se

propôs a analisar o desenvolvimento das aulas ou os planos de ensino dos professores do curso, o que seria necessário para identificar as mediações desenvolvidas por esses sujeitos no sentido de reproduzir ou de resistir ao que é proposto no PPP do CEDF/UEPA.

O estudo também nos revelou que a proposta de formação, hoje, sistematizada no Projeto Pedagógico de Curso da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará, segue, sem muitas variações daquilo que é determinado pelas diretrizes definidas nas normativas legais (Resoluções 07/2004 e 06/2018), pois, em grande parte, reproduz a concepção de formação recomendada nos documentos.

Sobre o documento da UFPA, o que podemos deduzir é que o grupo que constituiu a comissão de elaboração do PPC da FEF/UFPA fez a opção política de tentar tratar a formação dos graduandos articulando as diferentes concepções de Educação Física e com isso também possibilitou que hoje os aspectos comuns à Educação para Cidadania Global pudessem compor o documento, mesmo ele não se colocando com esse propósito. Essa evidência nos revela que a formação do professor nessa faculdade está muito suscetível a dinâmicas comuns ao que a Unesco tem constituído para o desenvolvimento da ECG, contudo, cabe um estudo posterior que busque identificar se existem elementos concretos na prática pedagógica dos professores do curso que comprovem se os elementos comuns a ECG estão se constituindo ou não no processo de mediação dos docentes do curso ou se também há resistências sobre esse processo e de que forma esse movimento se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para a Cidadania Global é uma proposta constituída pela Unesco em 2015, ano em que esse organismo internacional publicou o primeiro documento referente a esse tema, sob o título de *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Desde então, a Unesco tem promovido debates pelo mundo todo com o intuito de orientar formuladores de política, professores e entidades, ligadas à educação, para o desenvolvimento dessa proposta na Educação Básica e na formação de professores.

No Brasil, o debate referente a esse tema ainda é tratado por meio de discussões indicativas à Internacionalização da Educação Superior, isso talvez seja o motivo pelo qual, no país, a formação do cidadão global ainda esteja restrita aos estudos concernentes à Educação Superior. Todavia, esse estudo nos revela que o desenvolvimento da educação global, seja na Educação Básica ou Superior, está associado ao processo de consolidação da globalização capitalista (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017a).

Na investigação realizada, cujo relatório se constituiu nesta Tese, analisamos os nexos entre a Educação para a Cidadania Global, formatada pela Unesco, e a proposta de formação, constituída nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará. Uma pesquisa que se fez necessária por entendermos que essa nova proposta de educação, apresentada pela Unesco em 2015, compõe o conjunto de ações político-pedagógicas, desenvolvidas por esse organismo internacional, com o intuito de garantir o desenvolvimento das metas definidas nos eventos mundiais sobre educação, metas estas pensadas inicialmente na Conferência de Jomtien (1990), reformuladas no Fórum de Dakar (2000) e aprimoradas no Fórum de Incheon (2015). Dessa forma, a análise sobre essa nova estratégia da Unesco se fez necessária para produzir dados científicos, dissecados por um conjunto de categorias analíticas, com o intuito de revelar o que está nas entrelinhas dessa proposta e assim também contribuir com o desenvolvimento de estudos futuros nesse campo.

Para o desenvolvimento das análises, a pesquisa foi inspirada na tradição marxiana de análise dos fenômenos, o que nos possibilitou, pelo movimento do pensamento, a descoberta das leis fundamentais que caracterizam a materialidade histórica sobre categorias fundamentais de nosso objeto de estudo. Utilizamos como referência esse método de análise por entendermos que o movimento do

pensamento se estrutura com base na perspectiva dialética pela qual a materialidade histórica revela a forma como os homens e as suas ações se organizam na sociedade, sobretudo, se considerarmos as relações e os conflitos entre as distintas classes sociais que compõem a sociedade capitalista.

A partir do momento em que buscamos compreender a inserção do objeto de estudo na sociedade, podemos constatar que os conceitos referentes à cidadania e à cidadania global não estão postos na história da humanidade de maneira linear e uniforme. Esses conceitos são constituídos por múltiplas transformações, que são determinadas a partir de interesses da classe dirigente com o intuito que esta mantenha sua hegemonia sobre as classes subalternas.

Assim, a categoria cidadania, hoje, muito disseminada e legitimada como um sinônimo de liberdade, autonomia e emancipação, é utilizada na sociedade moderna para convencer o indivíduo a participar de um contrato social com o Estado capitalista e, conseqüentemente, com a classe social que utiliza sua estrutura para garantir sua hegemonia. O estudo nos revelou que nos séculos XVII, XVIII e XIX, o pensamento liberal clássico constituiu o conceito de cidadania, associado à posição socioeconômica privilegiada que o indivíduo detinha na sociedade, que lhe garantia direitos de exercer a condição de cidadão, deixando de fora os indivíduos que não faziam parte da classe social privilegiada.

Já no século XX, com o advento do Estado de Bem-estar Social, o conceito de cidadania ampliou seus horizontes a todos os indivíduos de todas as classes que, por meio de políticas sociais, os condicionou a um contrato social, obrigando-os, desse modo, a reproduzir práticas de consumo como uma forma de inclusão social e de manutenção de sua estabilidade enquanto cidadão na sociedade.

Desta forma, com a transnacionalização, oriunda da globalização e do neoliberalismo, as relações entre os cidadãos na sociedade se reconfiguraram mais uma vez, sobretudo com a ressignificação do sentido de Estado Nação e da participação do indivíduo nesse processo, um processo que contribuiu para a constituição do conceito de cidadania global. Portanto, o estudo nos ajudou a compreender que o desenvolvimento do conceito de cidadania global está associado ao modelo globalizado da sociedade capitalista, pois está orientado pela concepção neoliberal de desenvolvimento, que busca valorizar o modo de produção capitalista e a manutenção da hegemonia de uma concepção burguesa de sociedade.

Nossas análises sobre o desenvolvimento da Unesco, no tempo e no espaço, também nos permitiram compreender a essência da proposta de educação, baseada em um modelo de cidadania universal que foi disseminado pelos eventos mundiais sobre educação. Eventos estes desenvolvidos com o intuito de fomentar a cultura universal e que também foram fundamentais para a elaboração de estratégias metodológicas, elaboradas pela Unesco para o desenvolvimento da ECG.

O que ficou evidente no desenvolvimento desta tese é que a Unesco foi constituída para servir aos interesses dos países hegemônicos do capitalismo, sobretudo, os EUA e seus aliados. Isso porque com o desenvolvimento da nova ordem mundial sobre o modo de produção, instituído após a crise econômica de 1970, e com a ascensão do neoliberalismo e o fim da guerra fria, a formação de uma cultura global passou a fazer parte da agenda da Unesco no final do século XX. Para tal, a realização da Conferência Mundial de Educação em 1990 (Jomtien) foi um marco que inaugurou o desenvolvimento de suas estratégias no sentido de criar um modelo universal de cidadania o qual se adequasse as demandas da sociedade globalizada aos moldes do capitalismo.

Por isso, o estudo destacou que os eventos mundiais de educação (Jomtien/1990, Dakar/2000 e Incheon/2015) foram essenciais para que o novo modelo de educação pudesse compor o cenário educacional internacional, determinados por um novo modelo de organização social pelo qual a chamada sociedade do conhecimento se tornou sua mola propulsora. Um contexto que ajudou a Unesco a elege, a partir da primeira Conferência Mundial de Educação, dois aspectos fundamentais como necessidades básicas de aprendizagem que devem compor o desenvolvimento da cidadania moderna/globalizada, são eles:

- os “instrumentos essenciais para a aprendizagem” que correspondem a leitura, escrita, expressão oral, cálculo e a solução de problema; e
- os “conteúdos básicos da aprendizagem” que correspondem aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (UNESCO, 1990).

Esses dois aspectos se aprimoram e se ampliam nos Fóruns de Dakar e Incheon e se tornam referência no mundo todo por meio de documentos orientadores que buscam fomentar o desenvolvimento de uma educação, baseada no ensino de conteúdos instrumentais, associados a comportamentos, valores e atitudes determinados pelo neoliberalismo e pela globalização da economia.

Desta forma, identificou-se que é a partir desses elementos essenciais que a Unesco passa a desenvolver o conceito de Educação para a Cidadania Global, orientada pela ideia de que a cultura mundial deve estar associada à modernização e à globalização da sociedade moderna. O problema é que, em tempos de neoliberalismo, a modernização e a globalização, dessa sociedade, é constituída a partir dos interesses da classe hegemônica que, no geral, se utiliza de sua capacidade de convencimento, do poder político e econômico, além de seus aparelhos ideológicos, para garantir seu domínio sobre o mundo e, dessa forma, se perpetuar enquanto classe dominante.

Diante desse contexto, o estudo nos permitiu inferir que a Educação para Cidadania Global se constituiu como mais um instrumento a serviço do capitalismo mundial, pois é disseminada com o objetivo de potencializar a adaptação de todos os indivíduos do mundo ao novo modelo de produção. Como parte essencial desse modelo de educação, identificou-se que a Unesco também elabora uma proposta de formação de professores para que os formuladores de política possam adotar, nos países signatários, esse modelo de ensino também nas licenciaturas, o que pode estar posto de forma direta ou indireta nas políticas de formação docente, a exemplo das Diretrizes Curriculares brasileiras.

A pesquisa buscou ainda analisar a proposição da Unesco para a formação de professores com base na Educação para a Cidadania Global e os aspectos comuns a essa proposta que estão presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica. Mesmo considerando que a Unesco não reconhece o Brasil como um país que desenvolve experiências positivas relacionadas a ECG (SCHULZ, 2016), o estudo possibilitou concluir que as relações entre a ECG e as DCNs se constituem por meio dos nexos desta política com as metas instituídas pelas conferências mundiais de educação.

Outro elemento importante que o estudo nos revelou é o fato de que hoje a formação de professores no Brasil está passando por um longo processo de transição entre duas diretrizes curriculares. Uma, representada pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 que ainda orienta a proposta curricular de muitos cursos de licenciatura e outra, instituída pela Resolução CNE/CES nº 2/2015, que está em processo de implementação e com um prazo até 2020 para ser totalmente implantada pelas Instituições de Ensino Superior.

No que diz respeito à relação da ECG com as diretrizes curriculares analisadas, notamos que essas relações existem, porém, elas se apresentam de forma menos elaborada na Resolução de 2002 e mais elaborada na Resolução de 2015, haja vista a temporalidade observada entre as referidas propostas. Na nossa percepção, o aprimoramento dessa relação foi determinado pelo tempo histórico em que as duas diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, ou seja, o estudo revelou que a relação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 está em consonância com os princípios educacionais da Conferência de Jomtien (1990) e do Fórum de Dakar (2000), estes que orientam a formatação da ECG; já a Resolução CNE/CES nº 2/2015 apresenta elementos diretos com os princípios formatados pela UNESCO para o desenvolvimento da ECG que, por sua vez, foram elaborados a partir das deliberações definidas nos eventos mundiais sobre educação.

Dessa maneira, os princípios que constituem a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e que os relacionam com as bases da ECG foram categorizados neste estudo como sendo os seguintes elementos de conexão:

- a centralidade no desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho e aos problemas da sociedade moderna;
- a valorização de saberes comuns a sociedade do conhecimento, selecionados a partir das necessidades dos alunos, que se caracterizam como conhecimentos provisórios e desprovidos de um rigor científico;
- o predomínio da relação pragmática entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e a prática pedagógica do professor, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo como referência epistemológica as pedagogias do aprender a aprender; e
- a utilização de formas variadas de temáticas educativas associadas a conhecimentos diversos, tanto como parte das atividades nucleares dos cursos, quanto como temas transversais ou extracurriculares.

Esses mesmos elementos de conexão se mantiveram na Resolução CNE/CES nº 2/2015, só de que de forma aprimorada, a exemplo da centralidade no desenvolvimento de competências, o estímulo de práticas pedagógicas, baseadas nas pedagogias do aprender a aprender; a valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento; e o predomínio da simetria invertida.

Além disso, novos elementos de conexão com a ECG se apresentam no texto da Resolução de 2015, o que aproxima mais ainda as DCNs para a formação do

professor no Brasil com a proposta da UNESCO, tais como: a mobilidade estudantil, o intercâmbio acadêmico e outras atividades comuns a Internacionalização da Educação Superior, além de atividades de comunicação e expressão, visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem, capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

Dessa forma, o estudo deixa evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em desenvolvimento na atualidade no Brasil, apresentam elementos bastantes significativos no campo epistemológico para que a proposta curricular dos cursos de licenciatura, dentre eles curso de Educação Física, possam ser constituídos de nexos com a proposta formatada pela Unesco sobre a ECG.

Por fim, podemos identificar os aspectos da Educação para a Cidadania Global que poderiam estar presentes nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará. Para tal, inicialmente apresentamos os primeiros indícios da relação das políticas de formação do professor de Educação Física no Brasil com as recomendações da Unesco para a formação de professores, por compreender que essas relações não se constituem de maneira estanque e pragmática, mas que compõem um conjunto de relações de interesses históricos, assim como se constituiu o conceito de cidadania e de cidadania global.

Assim, identificamos as relações entre os aspectos comuns à Educação para Cidadania Global e a proposta de formação, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Graduado em Educação Física, tendo como referência para isso sete elementos categorizados no estudo como essenciais para o desenvolvimento da ECG, são eles:

- Formação com centralidade no desenvolvimento nas pedagogias das competências;
- Estimulo de práticas pedagógicas baseadas no lema aprender a aprender;
- Valorização de saberes comuns à sociedade do conhecimento;
- Desenvolvimento da relação pragmática entre o que a prática pedagógica do professor no cotidiano das aulas exige e os conhecimentos que devem ser ensinados na formação do professor;

- Uso de temáticas educativas, associadas a conhecimentos diversos (palavras-chave da ECG), que representam questões globais e locais que podem ser desenvolvidas por meio de temas transversais ou integradas em determinadas disciplinas ou ainda como disciplinas autônomas;
- Proposição de práticas de ensino que possibilitem aos discentes compreender as diferentes culturas e se envolver com questões globais;
- Indicativo de dinâmicas pedagógicas comuns à Internacionalização da Educação Superior, tais como: cursos a distância, uso das TICs, programas de mobilidade acadêmica e/ou convênios interinstitucional (dentro ou fora do país).

A partir desses elementos também podemos perceber que o Projeto Pedagógico de Curso da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA) apresenta relações epistemológicas com seis dos setes aspectos categorizados pela pesquisa como sendo comuns a ECG, sendo isento nessa relação apenas o sétimo elemento. Já o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA) apresenta relações apenas com o sétimo elemento relacionado. Contudo, se considerarmos a concepção de mundo e de educação que está posta nesse documento, podemos inferir que as dinâmicas pedagógicas, comuns à Internacionalização da Educação Superior, propostas pelo CEDF/UEPA, estão muito mais associadas à concepção, elaborada por Morosini (2017b), do que a perspectiva da globalização capitalista.

Cabe destacar que a concepção de educação, bem como a proposta de formação de professores, desenvolvida no Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA, se orienta a partir da educação politécnica/omnilateral e da concepção ampliada de formação. Além disso, desenvolve críticas ao modelo de educação neoliberal e a propostas de formação de professores que se orientam com bases em ações que são comuns às categorias definidas, neste estudo, como comuns à Educação para a Cidadania Global.

Todas as situações mencionadas neste estudo apontam para a confirmação da hipótese inicial deste estudo, transformando em Tese, *há nexos entre as recomendações da Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global e a proposta de formação, presente nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará. Mas a relação que o estudo identificou se restringiu apenas aos documentos analisados,*

para saber se há materialidade dessa relação também existe ou não no cotidiano dessas instituições de ensino, torna-se necessário que haja um estudo de campo para que a organização do trabalho pedagógico e a prática docente dos professores dos cursos sejam analisados de forma adequada, para considerar os processos de mediação e de possíveis resistências (tanto à proposta da UEPA como a da UFPA) e assim chegar a um resultado mais próximo da realidade sobre o problema de pesquisa que originou este estudo.

O fato é que muitos desafios estão postos para que os sujeitos que compõem os cursos de licenciatura no Brasil possam dispor de uma educação que seja desenvolvida de maneira contrária à lógica da globalização capitalista. Cabe destacar que somos avessos ao modelo de educação proposto pela Unesco para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global, haja vista que somos radicalmente contrários aos aspectos que a caracterizam. Isso porque os indícios nos mostram que a ECG é uma alternativa, fundamentada sobre as necessidades do modo de produção capitalista, pautada em conhecimentos que são elaborados apenas para atender demandas pontuais e não para uma transformação radical da prática social dos indivíduos.

É válida, para este estudo, a ideia de que somente a combinação entre o conhecimento experimental e o conhecimento teórico sólido cria as condições necessárias para superar os problemas fundamentais da realidade educacional. Portanto, é essencial que possamos compreender a necessidade do desenvolvimento de um projeto de formação de professores, dentre eles, o professor de Educação Física, baseado em um Sistema Nacional de Educação, bem como em um Sistema Nacional de Formação de Professores, orientado por uma concepção sócio histórica de educação, que valorize o docente, garantindo, a ele, condições de trabalho, fundamentada na história de luta do movimento dos trabalhadores da educação.

Um Sistema Nacional de Formação de Professores, bem como um Sistema Nacional de Educação, deve garantir maior compreensão dos significados ideológicos, presentes no contexto educacional e social, porque isso possibilita que os indivíduos, em especial, os Graduandos de Educação Física possam explorar os problemas educacionais em sua origem social e histórica. Por isso, a necessidade de uma proposta de formação que valorize uma base comum nacional, constituída de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, que possa também estimular a

permanente relação entre a teoria e a prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho como princípio educativo.

Diante do exposto, conclui-se que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, embora alguns questionamentos tenham surgido durante a pesquisa, o que nos revela a necessidade de novas investigações sobre os aspectos que ficaram em aberto. Permanece não revelado a forma como os aspectos comuns a ECG se materializam no cotidiano das aulas da Faculdade de Educação Física da UFPA, assim como a forma como os aspectos contrários a essa lógica se faz no dia a dia do Curso de educação Física da UEPA. Para isso, torna-se indispensável considerar os indicativos propostos no parágrafo anterior.

Por fim, como reflexão final deste Tese, concluímos que a formação do professor de Educação Física, desenvolvida nas Universidades públicas do estado do Pará, assim como nas demais Instituições de Ensino Superior, para atender as demandas sociais, precisa ter como referência Projetos Político-Pedagógicos que busquem alterar significativamente a organização hegemônica do trabalho pedagógico, instituído verticalmente na história da Educação Física brasileira. Para tanto, se faz necessário que sejam elaboradas propostas que atendam as demandas da classe trabalhadora, contrárias aos interesses de grupos corporativos e reacionários, enfrentando a alienação que submete a nossa força de trabalho ao modo de produção capitalista e à globalização de sua economia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documentos finais do VI, IX, X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Belo Horizonte: ANFOPE, 2000.
- AZEVEDO, A. C. B. *História da educação física no Brasil: currículo e formação de superior*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.
- BAGGIO, K. G. *Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas*. ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 12., 2016, Campo Grande. *Anais eletrônicos [...]*. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticias_92. Acesso em: 6 dez. 2018.
- BANCO MUNDIAL. *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafios para la educación terciaria*. 2003. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/ConstructingKnowledgeSocieties/CKS-spanish.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2012.
- BARBER, B. Democracia Fuerte: un marco conceptual: política de la participación. *In: AGUILA, R. La democracia en sus textos*. Madrid: Barcelona, 1996. p. 281-296.
- BASTOS, R. S. *A formação de professores de Educação Física no PARFOR: implicações na organização do trabalho pedagógico*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- BASTOS, R. S. As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 6., 2015, Vitória. Anais eletrônicos [...]*. p. 01-15. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- BASTOS, R. S. Mundialização do capital e a internacionalização da educação superior: panoramas e interfaces. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE*

ESTRADO, 7., 2016, Santa Maria, p. 138-152. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em: <http://eventos.ufes.br/scs/VIIEBRE>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

BOBBIO, N. *Teoria general del derecho*. Colômbia: Temis, 1987.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PESQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília; São Paulo: Editora Universidade de Brasília; Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes-Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo*, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V.; MACHADO, T. da S. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Decreto nº 69.450 de 1 de novembro 1971*. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília: CNE, 1971b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: CNE, 1971a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, Presidência da República [1987]. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Mobilização nacional por uma nova educação básica*. Brasília: CNE, 2001. (Documento-síntese)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 009/2001, de 8 de maio de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 0138/ 2002, de 26 de maio de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: CNE, 2004c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 672/1969*. Brasília: CNE, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 776/69, de 4 de dezembro de 1997*. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: CNE, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 894/1969, de 20 de outubro de 1969*. Institui estruturas curriculares, duração e núcleos de formação, com duas habilitações: Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. Brasília: CNE, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CFE nº 69, de 28 de novembro 1969*. Dispõe sobre a formação de professores de Educação Física que será feita em curso de graduação que conferirá o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos. Brasília: CNE, 1969a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES de nº 6, de 18 de dezembro de 2018*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: CNE, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7, de 31 de março de 2004*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: CNE, 2004b.

BRASIL. *Decreto de nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União – Seção 1 – 6/4/1939, p. 7929 (Publicação Original). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. *Decreto de nº 1.212, de 17 de abril de 1939*. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/4/1939, p. 9073 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. *Decreto de nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7415-30-dezembro-2010-609907-norma-pe.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. *Decreto de nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-norma-pe.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental. *Referências para Formação de professores*. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. *ABC do SUS: doutrinas e princípios*. Brasília: MS, 1990.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *O estado na economia brasileira*. São Paulo: FGV, 1976.

BRITO NETO, A. C. *O impacto das diretrizes curriculares nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em educação física do estado do Pará*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CASTELLANI, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CERQUEIRA, Hugo E. A. da Gama. Adam Smith e seu contexto: o iluminismo escocês. *Economia & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 1 (26), p. 1-28, jan./jun. 2006.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

COLÉGIO BRASILEIRO EM CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). *Sobre as mudanças das Diretrizes Curriculares da Educação Física: relatório de reflexões em/de GTTs*. CBCE, 2016. Disponível em:

https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/gtts_cbce_dcns_graduacao_ef.pdf. Acesso em: 3 mar. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR (CONARCFE). *Documento final do I Encontro Nacional do projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação*. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1983.

CORTINA, A. *Aliança e contrato: política, ética e religião*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CORTINA, A. *Cidadão do mundo: para uma teoria da cidadania*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.

CORTINA, A. La ética discursiva. In: CAMPS, V. (org.). *Historia de la ética*. Madrid: Tecnos, 2003. p. 533-581. v. III.

CORTINA, A. *La razón cordial: ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania?* São Paulo: Brasiliense, 1991. Coleção Primeiros Passos.

CROCKER, D. Globalización y Desarrollo Humano: aproximaciones éticas. In: CONILL, J.; CROCKER, D. *Republicanism y educación cívica ¿más allá del liberalismo?* Granada: Comares, 2003. p. 75-98.

CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo, 2000.

D'ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático*. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

DAHL, R. A. *Sobre a democracia*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 89-120.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. *Pensar a Prática-UFG*, Goiânia, v. 8, p. 215-226, 2005.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2010.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação-Educ.* [online], n.18, p.35-40, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 14 fev. 2018.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESCOBAR, M. O. COLETIVO DE AUTORES: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 121-133.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. *Lua Nova*, São Paulo, n. 24, p. 85-117, set. 1991.

EVANGELISTA, O. *et al. Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FARIA JUNIOR, V. M. Professor de Educação Física, Licenciado Generalista. In: FARIA JUNIOR, V. M. (org.). *Fundamentos pedagógicos: educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.

FERREIRA, D. L. *A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

FORMICHELLA, M. Índice de inequidad educativa básica. Uma propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas-Tempe, AZ*, v. 22, n. 1, p. 34-55, jan. 2014.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? In: SOUZA, J.; MATTOS, P. (org.). *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007. p. 113-140.

- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade-Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas, v. 28, n. 100. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus, 1995.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.
- FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. In: FRIGOTTO, G. et al (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 454-748.
- FRIZZO, G. F. E. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. *Motrivivência*, São Carlos, n. 40, p. 192-206, jun. 2013.
- GARCIA, V. C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: o que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 176-184, maio/ago. 2009.
- GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA T. T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 111-178.
- GONÇALVES, G. *Comunitarismo ou liberalismo?* 1998. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=24. Acesso em: 3 mar. 2018.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere: introdução ao estudo da filosofia*. A filosofia de Benedetto Croce. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GREEF, A. C.; FREITAS, M. do C. de. Fluxo enxuto de informação: um novo conceito. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 37-55, 2012.
- HADDAD, G. Reflexiones sobre el progreso, el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. *Investigación y Prospectiva en Educación-UNESCO*, Paris, 2013. Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170057spa.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

- HAYEK, F. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1994.
- HOBBSAWM, E. J. *A era dos extremos*. O breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções (1789-1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HOBBSAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JAMIL, G. L. *Repensando a TI na empresa moderna*. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2001.
- KANT, I. *À paz perpétua*. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- KEYNES, K. M. *A teoria geral do emprego do juro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 2007.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Oríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, 2003.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- KYMLICKA, W. *Ciudadanía Multicultural: una teoria liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós, 1996.
- LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LIMA, V. M. M. *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LOCKE, J. *Dois tratados sobre o governo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MANACORDA, M. A. L. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARINHO, I. P. Lugar da Educação Física no plano educacional. *In: GOELLNER, S. V. (org.). Coletânea de textos.* Porto Alegre: UFRGS/CBCE, 2005. p.35-59.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1967.

MARX, K. *O capital.* São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política.* São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política.* Tradução de Reginaldo Sant'anna. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K. *Para a crítica da filosofia do direito de Hegel.* Covilhã: Textos Clássicos, LusoSofia, 2008.

MARX, K. *Para a questão judaica.* São Paulo: Expressão popular, 2009.

MARX, K. *Sobre a questão judaica.* São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista.* São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

MATTELART, A. *Diversidade cultural e mundialização.* São Paulo: Parábola, 2005.

MAUÉS, C. M.; BASTOS, R. S.; SOUZA, L. C. R. A internacionalização da educação via Ciências sem Fronteiras. *In: SOUSA, J. V. de; BOTELHO, A. de F.; GRIBOSKI, C. M. (org.). Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior.* Anápolis: Editora Universidade Estadual de Goiás, 2018. p. 227-244. v. 2.

MAUÉS, O. C. As Reformas na Educação, Regulação e Controle Social. *Ver a Educação-UFGA*, Belém, v. 9, n.1, p. 117-134, 2005.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa-Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, 2003.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. A transnacionalização e a expansão da educação superior. *Revista educação em questão*, Natal, v. 56, p. 151-173, 2018.

MAUÉS, O.; BASTOS, R. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set./dez. 2017.

MCPHERSON, C. B. *A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MCPHERSON, C. B. *La democracia liberal y su época.* Barcelona: Alianza Editorial, 1994.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e “mente”*: a base para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Org.). *História da cidadania*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 115-133.

MOREIRA, E. C. *Licenciatura em educação física: reflexos dessa formação na região do Grande ABC*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MOREIRA, W. W. Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber: uma das tarefas da Educação Motora. CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1.; CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: Uni América, 1998. p. 143-149.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, Minas Gerais, n.1, p.1-27, 2017a.

MOROSINI, M. C. Cidadão Global. *In*: SEGENREICH, S. C. C. (org.). *Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior*: glossário. Porto Alegre: Publitz Soluções Editoriais, 2017b. p. 137-141.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

MOTA JÚNIOR, W. P. da. *O banco mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

MOUFFE, C. *O regresso do político*. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

NEVES, L. M. W.; SANT’ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 34-55.

NOZAKI, H.T. *Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ODALIA, N. A liberdade como meta coletiva. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (org.). *História da cidadania*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 159-169.

OLIVEIRA, A. S. de.; BUENO, B.O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.4, p.875-890, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Carta das Nações Unidas*, 1945. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 10 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos do homem*, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/et/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Iniciativa Mundial la educación ante todo (GEFI)*, 2012. Disponível em: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BSPA%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris: UNESCO, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO)/ COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração do Fórum Mundial de Educação*. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). *Revista PRELAC*, n. 0, p. 7-11, ago. 2004. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/4_unesco_e_ducao_cp11.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *UNESCO: o que é? o que faz?* 2007. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147330_por. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO)/ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Compreensão e utilização da Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e da Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior*. Genova: UNESCO; OIT, 2008a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO)/ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior*. Brasília: UNESCO; OIT, 2008b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*, 2008c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_por. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação em primeiro lugar*, 2012. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-disponibiliza-programa-mundial-de-educacao-em-direitos-humanos-em-portugues/>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *De ideias a ações: 70 anos da UNESCO*. Santos: Brasileira de Arte e Cultura; Paris: UNESCO, 2015b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Incheon*. Incheon, Coreia do Sul, 2015c. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/. Acesso em: 14 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: Brasil, 2016a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. Brasília: UNESCO, 2016b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO, 2016c.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Santiago, UNESCO, 2017.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LONBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2007. p. 163-183.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Tradução de Fanny Wrobel. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PRYSTHON, A. Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. *Revista do Programa de Pós-Graduação em comunicação e linguagens*, Paraná, v. 9, n. 1, p. 1-25, 2010.

RIBEIRO, R. A. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil – Estados Unidos. *Perspectivas*, São Paulo, n. 30, p. 151-175, 2006.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SANDRONI, P. *Dicionário de economia do século XXI*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS JÚNIOR, C. L. *A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009. Edição Comemorativa.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, educação e saúde* [online], v., n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20 jan. 2019.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 47-63.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCHULZ, W. et al (org.). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. ICCS/IEA, 2016. Disponível em: <http://research.acer.edu.au/civics/24>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos para uma nova ciência do homem*. Lisboa: Compendium, 1987b.

SÉRGIO, M. *Motricidade humana: uma nova ciência do homem*. Lisboa: ME-Direção Geral dos Desportos, 1987a.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 2.

SOUSA SOBRINHO, J. P. Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física. *Motrivivência*, São Carlos, n. 36, p. 129-148, jun. 2011.

SOUZA, A. R. et al. *Planejamento e trabalho coletivo*. In: Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR, 2005. p. 27-42.

TAFFAREL, C. *Proposta para reestruturação curricular para os cursos de educação física*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003.

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. *Revista Corpus et Scientia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, 2013.

- TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: CAMPOS FIGUEIREDO, Z. C. (org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 89-109.
- TAFFAREL, C.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. *Motrivivência*, São Carlos, v. 18, n.26, p.89-111, jun. 2006.
- TAFFAREL, C; SANTOS JÚNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005. p. 111-136.
- TAYLOR, C. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997.
- TAYLOR, C. *Modern social imaginaries*. Durhan & Londres: Duke University Press, 2004.
- THEIS, I. M. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. *URBE-Revista Brasileira de Gestão Urbana*, Paraná, v. 5, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013.
- TONET, I. Cidadania ou Emancipação Humana. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 44, p. 1-4, jan. 2005.
- TOURINHO FILHO, F. da C. *Processo penal*. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 1997. v. IV.
- ULLMANN, R. A. *O estoicismo romano: Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ (UEPA). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física*. Pará, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Pará, 2007.
- VALENTIM, M. L. P. *Ambientes e fluxos de informação*. São Paulo: UNESP, 2010.
- WALZER, M. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WOLF, P. J.; OLIVEIRA, G. C. Os Estados de Bem-Estar Social da Europa Ocidental: tipologias, evidências e vulnerabilidades. *Revista Economia e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 3 (58), p. 661-694, dez. 2016.