

A educação no Brasil e seus modelos de objetividade importados: qualidade de ensino assujeitada à lógica do capital

Célio Hely Cury Júnior

Resumo: Este artigo tem como proposta compreender a relação estabelecida entre a busca da Educação no Brasil por modelos de objetividade importados de outros países, em especial os da Europa e Estados Unidos, e os impactos para com a qualidade de vida e subjetividades dos docentes. Foi utilizada como eixo condutor de investigação a fundamentação teórica – pesquisa bibliográfica. Nosso principal objetivo foi buscar aproximações ao entendimento de questões postas ao que diz respeito à educação no Brasil se sujeitar aos modelos de educação, objetividade e qualidade importados, ou seja, de modelos de ensino/educação já impetrados em/por países com melhor e mais qualidade na educação. Acreditamos ter construído um conhecimento que favoreça aproximações com questões dinâmicas relacionadas ao mundo do trabalho docente e da qualidade da educação no Brasil. O sistema educacional, devido às exigências do mundo contemporâneo, precisa rever seus princípios e métodos educacionais, adotando uma nova postura frente ao papel da escola enquanto instituição formadora e principalmente em relação ao corpo docente escolar, o principal corpo de atuação neste cenário. É fundamental a reestruturação da escola enquanto sistema formador, transformando-se e reinventando-se no cumprimento de sua função social e de formação discente, proporcionando aos seus docentes confiabilidade, segurança nos momentos de maior fragilidade, frustrações e apatia, possibilitando-lhes uma profunda reorientação em suas teorias e práticas educativas, agregando valor às suas práticas em função das diferentes realidades e culturas.

Palavras-chave: qualidade da educação; modelos educacionais; trabalho docente.

Introdução

Vislumbramos um cenário em que a sociedade contemporânea vê-se constantemente desafiada a responder, rápida, qualitativamente e quantitativamente, às demandas nela e dela geradas, para o homem do século XXI. De maneira geral, somos exigidos a acompanhar este novo ritmo de vida que nos é imposto.

Contemporâneos de nosso tempo, como outros sujeitos sociais, estamos inseridos nos ritmos da vida moderna, nas melodias da história, compondo sua sincronia nas intersecções rítmicas da escola, da família, da cidade. Compassos simultâneos e sequenciados, que

se desdobram em nossos encontros e afazeres diários, nas cadências dos tempos cotidianos, inscritos em pretéritas e presentes temporalidades de que somos constituídos e que fazemos constituir. Nos fluxos da vida cotidiana, curtos tempos da história, fazemos acontecer e reproduzir o tempo social. Tecemos o tempo que nos tece, em modos de viver e de ser, nossas identidades. E somos, simultaneamente, o tecido possível de seus fios e pontos. Nossas histórias. (ALVES, 1995, p.67).

Inseridos neste tempo e neste contexto de mundo requer então que tenhamos uma compreensão da realidade e a elaboração de alternativas que nos capacitem a dar conta das novas exigências postas.

Não foi, não tem sido e não será diferente para os professores, pois, tais exigências têm uma ressonância nas múltiplas dimensões bio-psico-sócio-culturais do mesmo, exigindo uma resignificação de seus valores e ações da vida cotidiana². Daí advém perfis diversos de configuração das subjetividades³ e de modo de viver e de ser do sujeito professor. Entendemos que o sistema educacional brasileiro, inserido no contexto do sistema global capitalista/lógica do capital, se vê também obrigado a se reorganizar e estar em constante e contínua interação e correspondência com as transformações tecnológicas, econômicas, culturais e sociais que o mundo vem passando.

Assim, este artigo possui como ponto básico problematizar a relação estabelecida entre a busca da Educação no Brasil por modelos de objetividade importados de outros países, em especial os da Europa e Estados Unidos, e os impactos para com a qualidade de vida e subjetividades docentes. Isso não significa uma destituição de sentidos e importância dos programas e ações que acontecem nestes países, pelo contrário, seria ponderar a capacidade dos mesmos somando-as às ações aqui realizadas, de forma a potencializar o fazer docente, desde o pensar-planejar, com vistas ao seu efetivo crescimento, até à atribuição de uma “melhor” posição e status e ainda maior reconhecimento aos sujeitos envolvidos neste contexto e relação. Trata-se, portanto, de entender a necessidade de a educação no Brasil estar vinculada a um fetichismo⁴ diante de modelos de objetividade

² Segundo Heller (1989), a vida cotidiana é parte inerente à existência de todo e qualquer indivíduo. Nessa esfera do ser social, o indivíduo apropria-se da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade. Neste sentido, a filósofa húngara afirma que a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo [...] Assim, a cotidianidade consiste no espaço de satisfação das necessidades essenciais do indivíduo e, portanto, as atividades cotidianas são basicamente determinadas por motivações de caráter particular.

³ Através dessa subjetividade se concebe o professor como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p.230). Subjetividade será denotada aqui não simplesmente como ato ou estado de ser sujeito, mas, associada à contínua reconstrução de identidades relacionada à dimensão transformadora.

⁴ “... estado social em que a sociedade não tem consciência de si mesma, não penetra nem organiza diretamente na prática sua própria forma de socialização, mas sim tem que ‘representá-la’

importados em detrimento de um contexto rico de manifestações, pesquisas e por quer não dizer de ações positivas no sentido de proporcionar à educação brasileira e seus pares, em especial os professores, uma profunda reorientação em suas teorias e práticas educativas.

Múltiplas formas de fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. [...] A alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 102).

Imperioso se faz, relacionar o conceito educação, com seus desdobramentos críticos que visem se contrapor aos processos no sentido de possibilitar à Educação no Brasil, ir ao encontro de uma objetividade e qualidade própria, mediada pelos sujeitos professores, histórica, social e culturalmente - assujeitada sim - mas pela lógica do contexto e realidade em que se inserem (escola e docentes) e não à lógica do capital⁵.

De uma outra perspectiva, os modelos de políticas e ações educacionais advindos de outras realidades - entenda-se países - veem nos professores, sujeitos de um fazer heterônomo capaz e necessário para consumir o que é produzido (mercadoria) (MACHADO e MACHADO, 2008)

Continuam os autores:

Vê-se, desta forma, a propagação do pragmatismo educacional com a priorização dos critérios de utilidade e satisfação das necessidades do mercado. Assiste-se, também, a apologia dos métodos de gestão das empresas privadas como modelo adequado à melhoria da eficácia educacional e das escolas. Surge, assim, um poderoso discurso educativo internacional, extenso e homogeneizador, que privilegia, principalmente, os temas da descentralização, da autonomia escolar e qualidade da educação, que quer ver os docentes trabalhando de acordo com os requerimentos de qualidade conferida segundo indicadores internacionais, com perfis menos sindicais e mais profissionais, mais técnicos e menos políticos, mais negociadores e menos do conflito (MACHADO & MACHADO, 2008, p. 48).

simbolicamente em um objeto externo” (KURZ, 1992, p. 235).

⁵ A lógica do capital aqui sera entendida como adequação do setor à lógica produtiva do sistema. Especificamente no que diz respeito ao trabalho docente, a lógica do capital não considera objetivos, papel social do docente, condições de trabalho, mas somente tarefas pré-definidas, que somam pontos para o professor e para a Instituição de Ensino no ranking do MEC. O que se revela como mais grave é que assim pode se estabelecer efetivamente a dissociação entre o conhecer e o fazer, reduzindo o trabalho docente a uma simples atividade. (PINTO, 2006).

Temos assim, nesta relação, que a força de trabalho docente no Brasil acaba por se sentir enfraquecida ao ser convertida em usuários e consumidores destes modelos educacionais importados, na maioria das vezes com objetivos puramente mercadológicos.

[...] o que importa é o resultado que obterá com a força de trabalho acabada, pronta a lhes servir no objetivo de valorização do capital. E, para ambos, produtores e capitalistas, são as forças do mercado que determinam que assim seja (BEZERRA, 2006, p. 49).

Nessa determinação, o professor é visto como coisa, cuja natureza é a de produzir com fins de não se sentir parte do processo de apropriação do conhecimento de maneira autônoma. Determinações a que a força de trabalho do docente, apesar de ser o principal ator no fazer docente, não pode fugir, senão se submeter. Estas determinações, em sua maioria, são apontadas por órgãos e instituições como o Banco Mundial⁶, principal líder e articulador do ajuste estrutural⁷ e principal instituição envolvida na reconfiguração da educação de países como o Brasil.

O Banco Mundial passou a gerir os programas de ajuste estrutural tendo como um dos objetivos, propor reformas educacionais aos países, segundo Ramos (2003), estes programas foram fundamentados numa compreensão de educação enquanto mercadoria e de investimento em educação como um investimento em “capital humano”, tentando explicar o significado e a importância da educação para o processo produtivo, defendendo a idéia de que as diferenças entre os países e classes derivam não somente dos investimentos em tecnologia e capital constante, mas do investimento nos indivíduos – no capital humano.

Confirmamos o que nos apresenta Ramos (2003), pois, os professores permanecem ainda, e mais do que nunca, à mercê do processo de valorização, dada à relação estabelecida, onde, quem toma as decisões estratégicas e elabora ações e políticas educacionais possuem um alto grau de autonomia sobre o

⁶ Criado durante a Conferência de *Bretton Woods*, na cidade norte-americana homônima, em 1944, no processo de construção da hegemonia internacional norte-americana após a 2ª. Guerra Mundial, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ficou conhecido, genericamente, como Banco Mundial. Abrange uma série de outras instituições. Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos, o que se intensificou sobremaneira nos anos 1980-90. Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação (MINTO, s/d)

⁷ Trata-se de um conjunto de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas exigidas, propostas e requeridas pelas agências financeiras multilaterais, produzidas e ancoradas nas proposições dos países cênicos do capitalismo mundial: EUA, Itália, Alemanha, Inglaterra, Canadá, França e Japão. O ajustamento estrutural ganhou força sistêmica principalmente a partir do início dos anos 1980, período em que agravou-se o endividamento externo dos países, particularmente dos países periféricos e endividados. Desse modo, o receituário de reformas condicionadas pelas instituições multilaterais (agentes destacados do capitalismo) (...) para que houvesse anuência para a formalização de empréstimos em qualquer área passou a exigir um conjunto de reformas como a estatal, educacional, trabalhista, previdenciária, fiscal etc. (DEITOS, 2011).

trabalho, e acabam por tornarem-se “donos” de um saber e conhecimento a ser perseguido e seguido pelos docentes na escola, na verdade, meros operários que dominam os detalhes operacionais do fazer docente. Apresentada como uma realidade inflexível parece colocar os profissionais docentes numa via de mão única: a adesão incondicional aos fetiches impostos pelos modelos educacionais importados, onde recusar-se aos mesmos leva-os à marginalidade cultural. Quer os professores queiram, ou não, eles acabam por serem induzidos a uma aceitação mais ou menos resignada dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequados ao seu posto na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram assinaladas, ou seja: cumpram com seu papel!

Ao interiorizarem ou aceitarem as exigências impostas, os professores acabam por adotar as perspectivas globais da sociedade de consumo, sem sequer terem a quem questionar, acabando por reduzir o seu trabalho a uma simples atividade, cujos impactos se fazem sentir sobre a inconsciência da importância de sua profissão. Pensamos que esta falta de questionamentos ou de consciência por parte dos professores os leva à uma condição de imobilização e quase a um consentimento de sua exploração.

Embora o Banco Mundial tenha se tornado um das principais instituições que formula propostas de políticas educacionais para os países pobres e em desenvolvimento, os governos, consultores, técnicos e alguns intelectuais desses países em nome da estabilidade política e econômica acabam por aceitá-las e defendê-las como inevitáveis e como a única saída para o crescimento econômico. Portanto, é necessário dobramos o ânimo neoliberal e questionarmos os discursos e ações da agenda pedagógica neoliberal que são impostos aos nossos países (LUKÁCS, 1989, p. 102).

Consideramos assim que, pelo fato de os modelos de objetividade importados para e pela Educação Brasileira terem se desenvolvido muito rapidamente e em muitas das vezes sem controle, passaram a ser considerados uma ameaça à autonomia dos docentes, na medida em que se verifica, por exemplo, uma educação voltada para os interesses do mercado. Assim, é necessário que, para que se rompa com a lógica do capital no campo da educação, sejam substituídas as formas e modelos educacionais importados e há muito profundamente enraizados nas práticas dos docentes no Brasil.

Atrelada à introdução de inovações educacionais de natureza quase que puramente técnica e sem se dar conta da historicidade própria de cada contexto escolar no Brasil, faz-se necessário o rompimento com a lógica do capital, em especial um rompimento com as formas e modelos educacionais importados e há muito profundamente enraizados nas práticas dos docentes no Brasil. Como se daria este processo de rompimento? Que atores estariam envolvidos? Em que condições de tempo e espaço?

Como explorar em sua plenitude o potencial embutido nas inovações propostas ao novo papel do trabalho docente no processo produtivo, uma vez

que os professores têm muito pouca ou nenhuma participação e voz no pensar-planejar as ações propostas?

Como elaborar um projeto emancipatório no que diz respeito ao trabalho docente, desvinculado de modelos educacionais importados, norteado por uma perspectiva de um sujeito capaz de inovar e criar modelos de ensino objetivamente construídos para a qualidade, sem comprometimento de suas particularidades e subjetividades docentes?

Como buscarmos um melhor entendimento mediante questões sobre como se dá a intervenção e controle do Estado diante da importação dos modelos educacionais para a educação brasileira?

Assim, a proposta deste artigo é buscar aproximações ao entendimento de questões postas ao que diz respeito à educação no Brasil se sujeitar aos modelos de educação, objetividade e qualidade importados, ou seja, de modelos de ensino/educação já impetrados em/por países com melhor e mais qualidade na educação, parte do reconhecimento da distância entre as capacidades econômicas e, inevitavelmente pelas novas tecnologias.

Tendo como horizonte as relações entre eles, no movimento de analisar os modos pelos quais tais modelos têm sido incorporados aos processos educacionais brasileiros e por conseguinte, interferido na qualidade de vida e subjetividades docentes, daí a necessidade de situarmos neste estudo, algumas questões relacionadas às reformas na educação brasileira, a ocupação dos professores em posições secundárias e heterônomas, a condição de exploração “consentida” por parte dos docentes e a resiliência docente frente às “propostas” de atingimento de metas no trabalho.

As respostas a tais questões só serão possíveis diante de uma análise quanto às implicações objetivas e subjetivas sobre os trabalhadores docentes enquanto sujeitos de um fazer alienado aos modelos de objetividade importados, vendo assim, a qualidade de seu trabalho assujeitada à lógica do capital.

Para tal se torna necessário compreender como o fetichismo contribui para a elaboração de um conceito de educação marcado pela lógica do capital, identificando assim, se o mesmo proporciona experiências danosas ao sujeito professor e à própria escola.

E mais, as respostas às questões postas anteriormente nos possibilitarão entender se há possibilidades de se construir elementos crítico-formativos próprios em relação à educação brasileira a fim de se (re)pensar a mesma à partir da realidade local em que se insere e ainda identificar como e em que proporção o processo de domínio social imposto pela indústria educacional contribui para a alienação e para a formação do sujeito professor.

A ocupação dos professores em posições secundárias e heterônomas

Os professores muitas vezes se veem em posições secundárias e heterônomas, pois se tornam incapazes de tomar decisões por conta própria e incapazes ainda de considerar os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir no processo de ensino aprendizagem (ZATTI, 2007). Ao que nos parece, temos

no Brasil uma educação realizada por transmissão de normas prontas, assumida por um professor e por meio da qual se colocam modelos de educação planejados para determinada realidade e cenário, diferentes, claro, dos que aqui se estabeleceram em função de toda uma historicidade cultural, econômica e social.

Temos então que o sistema educacional, devido às exigências do mundo contemporâneo, tem que rever seus princípios e métodos, adotando uma nova postura frente ao papel da escola enquanto instituição formadora e principalmente em relação ao corpo docente escolar, o principal corpo de atores neste cenário.

Diante de tal cenário é fundamental a reestruturação da escola enquanto sistema formador, transformando-se e reinventando-se no cumprimento de sua função social, proporcionando aos seus docentes confiabilidade, segurança nos momentos de maior fragilidade, frustrações e apatia dos seus profissionais, possibilitando-lhes um ambiente acolhedor.

Neste sentido, percebe-se que uma escola deve intervir de maneira positiva no contexto escolar, implicando assim, em um processo de mudança que eleve e resgate a autoestima de seus educadores estimulando-os a resistir ao estresse e as tensões a fim de que superem as incertezas e adversidades impostas pelas propostas pensadas, planejadas e ordenadas por gestores das políticas públicas nacionais.

A resiliência docente frente às “propostas” de metas no trabalho.

Em sua etimologia resiliência é derivada do latim *resiliens*, que significa saltar para trás, voltar, recuar, romper. Pela origem inglesa, *resilient* remete à idéia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação. Nas ciências naturais e na engenharia, resiliência é definida como a qualidade que os materiais têm de suportarem a aplicação de esforços externos sem se romperem (VIANNA, 2008).

Diante do exposto, percebe-se que o conceito de resiliência varia conforme a área que se utiliza desse termo. Entretanto, é praticamente unânime a ideia de que resiliência se refere a uma força interna que favorece a superação de adversidades no meio em que se está inserido.

Nesta perspectiva, entende-se a resiliência como um novo instrumento científico e de formação recentemente adotado pelas ciências humanas como mecanismo para descrever pessoas com capacidades de sobrepor-se às adversidades cotidianas, envolvendo pensamentos, comportamentos e atitudes no ambiente em que se vive se fazendo necessário aplicá-la ao contexto educacional a fim de se enfrentar fatores estressores inerentes ao exercício da profissão docente.

As constantes transformações ocorridas nas últimas décadas no que se refere ao modo de vida e a convivência humana, fizeram com que a sociedade exija cada vez mais um ensino de qualidade e que atenda as exigências contemporâneas, mas para tanto é necessário que os profissionais da educação tenham uma boa formação e estejam satisfeitos com sua profissão, sendo resilientes frente às situações desafiadoras na vida pessoal e profissional.

Castro (2002, p.117) destaca que:

No cotidiano escolar a complexidade da sala de aula, caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, se constitui em sério desafio, que exige certa capacidade de enfrentamento [...]. Além disso, sabese que professores deparamse continuamente com interesses e exigências que os impelem a tomadas de decisões as quais, na maioria das vezes, requerem um equilíbrio entre múltiplos custos e benefícios.

Deste modo, percebe-se que os professores estão expostos as diversas situações no cotidiano escolar, as quais exigem uma interação eficiente e dinâmica na relação professor-professor, professoraluno e professor-comunidade escolar, sendo fundamental que o docente desenvolva habilidades que lhes facilitem o conviver em meio a tantas exigências e adversidades.

Considerações finais

Este artigo discutiu uma proposta que ainda precisa de muitas indagações e pesquisas, uma vez que os professores necessitam ser melhor preparados para assimilar os modelos de objetividade na educação, que foram importados de outros países, em especial os da Europa e Estados Unidos, buscansdo formas para que estes causem o mínimo de impactos para com a qualidade de vida e subjetividade docentes.

Tais processos não podem, de maneira alguma, afetar a auto-afirmação e auto-realização do professor enquanto ser inteligente, livre, autônomo, responsável e reflexivo. Outros estudos se fazem necessários na tentativa de apontar ainda, a função social de tais modelos de educação, uma vez que os mesmos interferem diretamente no comportamento do ser professor e na escola de forma geral.

Temos que, a escola, enquanto instituição formadora e principalmente em relação ao corpo docente escolar, deva possibilitar o diálogo, no intuito de garantir aos profissionais da educação que os mesmos desenvolvam novas idéias e posturas, e que sejam capazes de enfrentar situações adversas de forma segura e convicta, principalmente no que se refere às relações interpessoais, atitude flexível e espírito criativo no enfrentamento das adversidades. Só assim seria possível reduzir os fatores estressores inerentes ao exercício da profissão e facilitar o enfrentamento às adversidades com maior perspectiva de sucesso frente às situações desafiadoras impostas por tais modelos de educação.

Referências:

ALVES, G. Nova Ofensiva do Capital, Crise do Sindicalismo e as Perspectivas do Trabalho – o Brasil nos Anos Noventa. In: TEIXEIRA, Francisco (org.). e OLIVEIRA, Manfredo (org.), **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva – As Novas Determinações do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 out. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200002>.

BEZERRA, C. **A ambivalência do conhecimento no projeto emancipatório da modernidade: Marx & Gramsci**, Pernambuco. Tese Doutorado – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Pernambuco. 2006.

CASTRO, M. A. C. Diniz de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. Tese (Doutorado) em Educação.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

KURZ, R. **O Colapso da Modernização: Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Trad: Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MACHADO, L. R. de S.; MACHADO, J.. Globalização Capitalista e Apropriação: implicações educacionais e ambientais. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas - São Paulo: Alínea, 2008, p. 43-64.

MINTO, Watanabe Lalo. **Banco Mundial e Educação**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm> Acesso em: 20 jan. 2012.

OLIVEIRA, A. M. S. de. **A queima da cana-de-açúcar na Usina Nova América (Taru-mã- SP): gestão ambiental e relações de trabalho**. Presidente Prudente FCT/Unesp (Monografia de Bacharelado), 1999.

PINTO, M. B. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Revista Outubro**. n. 14, 2006. Instituto de Estudos Socialistas. Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense.

RAMOS, A. M. P. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Andrea Machado. **Traços de personalidade e fatores de resiliência relacionados ao desenvolvimento de transtorno de estresse pós-traumático subclínico em policiais militares**. 2008. Disponível em: <<http://www.fcmscsp.edu.br/posgraduacao/cursos/down.php?file...pdf>> Acesso em: 15 fev/2010.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>.> Acesso em: 22 de nov. 2011.

Abstract: This article has the proposing understand the relationship established between the pursuit of education in Brazil for objectivity models imported from other countries, especially those in Europe and the United States, and impacts to quality of life and subjectivities of teachers. Was used as the guiding thread of the theoretical research - literature. Our main goal was to find approaches to the understanding of the issues raised with regard to education in Brazil is subject to the models of education, objectivity and quality imported, thus, models of teaching / education already filed in / through countries with better and more quality of education. We believe we have built a knowledge that fosters dynamic approaches to issues related to the world of teaching and the quality of education in Brazil. Consolidated its position that the educational system due to the demands of the contemporary world, have to review its principles and methods, adopting a new stance facing the role of the school and educational institution mainly in relation to school faculty, the main body of actors this scenario. It is essential to restructure the school system as a trainer, transforming and reinventing itself in fulfilling its social function and training students, teachers providing its reliability, safety at moments of weakness, frustration and apathy, allowing them a one profound shift in their theories and educational practices, adding value to their practices due to the different realities and cultures.

Keywords: quality of education, educational models, teachers work

* **Célio Hely Cury Júnior.**

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0710306037326213>