

Políticas Educacionais: implicações na formação continuada e na profissionalização docente

Mary Neide Damico Figueiró¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir a respeito das implicações das políticas educacionais brasileiras atuais sobre a formação continuada e a profissionalização dos professores. No texto, são ressaltadas a emergência do neoliberalismo e das várias agências internacionais e a sua ação negativa junto às políticas educacionais e ao sistema educacional como um todo. Na seqüência, é chamada atenção para a situação desfavorável dos professores neste contexto e são apontadas alternativas que possam salvaguardar o papel da Educação como meio para a construção da cidadania, da formação integral do educando e da transformação social, mesmo no contexto das políticas educacionais vigentes.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação continuada dos professores. Profissionalização docente

Educational Policies: implications for the continuous education and professionalization of teachers

Abstract: The purpose of this study is to reflect upon the implication of current Brazilian educational policy on the continuing education and professionalization of teachers. The text emphasizes the negative impact of neoliberalism and the various international financing agencies on educational policies and the educational system as a whole. Attention is then called to the unfavorable situation of teachers in this context and alternatives are indicated that can protect the role of Education as a means for the construction of citizenship, the integral education of the student and for social transformation, even in the context of current educational policies.

Key words: Educational polices. Continuous education of teachers. Teacher professionalization

Introdução

Pensar a formação continuada e a profissionalização dos docentes requer, obrigatoriamente, uma vinculação com a reflexão em torno das reformas educacionais, assim como das transformações políticas, econômicas e sociais que têm se processado nos últimos tempos. Em nosso país, assim como nos demais países da América Latina, a partir da década de 1980, o neoliberalismo passou a exercer influência direta no sistema macro-econômico e, a partir do início da década de 1990, em todo sistema educacional, indo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Desta forma, nosso sistema educacional vem sendo regido pelos princípios da economia e, portanto, das regras do mercado. Segundo esta ótica, os alunos e seus respectivos pais são vistos como consumidores e, o ensino como produto a ser oferecido pela escola/empresa. Juntamente com

a mercadorização da educação, o fomento às políticas de privatização é outra forte e fundamental estratégia utilizada.

A perspectiva neoliberal tem como principal teórico Friedrich Hayek e é assumida pela nova direita. Propõe uma alteração no papel do Estado em relação à Educação e modifica, radicalmente, a dinâmica de funcionamento das escolas públicas. O Estado passa a ter um papel limitado e reduzido nas suas funções de provedor maior das condições estruturais e econômicas do ensino e, por outro lado, passa a ter seu poder de controle fortemente acentuado. Sua ação de regulador e controlador assenta-se na imposição de um currículo nacional comum e de avaliações padronizadas dos resultados da aprendizagem dos alunos e do rendimento das escolas.

Fica claro que o investimento na educação e no treinamento dos indivíduos é o fator chave de desenvolvimento econômico e social. O que importa é a liberdade de mercado, no qual tem chances de progredir e sair-se bem, na escola e no trabalho, a pessoa que, pelo seu esforço individual, apresentar melhor desempenho. Da mesma forma, será mais recompensada a escola que se destacar pelos seus resultados. Assim sendo, os princípios de democratização e de igualdade passam a ser desconsiderados. (GENTILI, 1998)

Políticas públicas: contextualização e implicações.

É importante que se compreenda que isto tudo está inserido em um processo amplo de reforma de Estado e num contexto de globalização, nos quais a finalidade essencial é instaurar o mercado mundial. Várias agências internacionais têm atuado no comando desse processo. Entre elas citam-se: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Banco Interamericano - BID, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o Banco Mundial. Integram esta lista, também, agências filiais latino-americanas, tais como: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe – OREALC, vinculada à UNESCO.

O Banco Mundial é a agência que tem hegemonia sobre as demais e, através do Fundo Monetário Internacional - FMI, exerce influência na política macro-econômica e efetiva o empréstimo de dinheiro aos países de baixa renda, por meio de sua extensão: a Agência Internacional de Desenvolvimento - IDA.

Várias têm sido as publicações voltadas ao estudo crítico da influência e do grande poder desse conjunto de agências no âmbito das políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

¹ Psicóloga e docente da Universidade Estadual de Londrina – UEL Doutora em Educação - UNESP/Marília e Mestre em Psicologia Escolar pela USP e Especialista em Educação Sexual pela Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana

Entre elas, encontram-se, por exemplo: Afonso (1999), Coraggio (1996), Davini (1997), Frigotto (1995), Gentili (1995), Lauglo (1997), Silva (1996) e Silva (1998). O número 100 da revista *Cadernos de Pesquisa* (1997) trata, na íntegra, desta questão, fato que se repete com o número 69 da *Educação & Sociedade* (1999).

Partindo de um panorama histórico amplo, é possível entender o surgimento do neoliberalismo como posição teórica que comanda o funcionamento da dinâmica de mercado mundial. O substrato teórico básico do neoliberalismo é a “teoria do capital humano”, pertinente à Economia da Educação. Esta teoria surgiu nos Estados Unidos e Inglaterra, na década de 1960, atrelada à ideologia desenvolvimentista do período pós II Guerra Mundial, no qual a economia é vista como eixo central e propulsor do desenvolvimento. Nos Estados Unidos, especificamente, já nessa mesma década, surgiu um empenho direto e aberto em utilizar da “estratégia de melhoria das condições de vida dos países subdesenvolvidos”, a fim de assegurar a hegemonia e o desenvolvimento social e econômico da própria América do Norte. O esforço, então, tem sido no sentido de investir e “cuidar” (dominar) dos países subdesenvolvidos. (FRIGOTTO, 1995)

Isto também é denunciado por Gentili (1998, p. 29), ao afirmar que o Banco Mundial, o FMI e o BID

[...] não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão sendo levados a cabo em nossos países. Tais instituições são, além disso, uma poderosa e pouco disseminada ferramenta de pressão a serviço da política exterior norte-americana, que tende a garantir e perpetuar a hegemonia político-militar dos Estados Unidos [...].

A “teoria do capital humano” recebe, atualmente, uma nova denominação: “sociedade do conhecimento”. Enquanto que na primeira teoria, o propósito era preparar o indivíduo para o trabalho na sociedade industrial, na segunda, o propósito é preparar o indivíduo para competir no mercado, por uma vaga de trabalho, numa sociedade em tempos de baixa oferta de emprego.

Da categoria de “capital humano” advém os conceitos operativos como: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade e determinantes da educabilidade. Da categoria de “sociedade do conhecimento”, advém os conceitos mais qualitativos: formação para a competitividade, qualidade total, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente. (FRIGOTTO, 1995)

Na “sociedade do conhecimento”, a educação vem deixando de ser parte do campo social e político, para ser conduzida ao campo do mercado.

O campo de ação das já citadas agências internacionais se alarga, na medida em que desenvolvem ações diretamente voltadas para o comando das reformas educacionais dos países em desenvolvimento. Os primeiros passos para essa ampliação se deram por meio da realização de eventos de caráter mundial, que, por sua vez, deram origem à elaboração de acordos e de planos comuns de Educação, assim como de documentos. A seguir, apresento uma explanação geral desse processo.

Um primeiro documento normatizador de abrangência mundial elaborado em 1990, é o denominado “Transformación productiva com equidad”, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL. Para difundir as teses desse documento, um outro se seguiu em 1992, cujo título é: “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad”, e que foi produzido pela CEPAL, UNESCO e Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC.

Em 1990, o Brasil fez-se presente num evento de grande envergadura: a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, e que foi convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Dehli – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo –, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p. 14)

A partir desse evento, estavam lançadas as bases e iniciados os passos determinantes para o novo panorama da educação. Assim, novas medidas decisivas foram adotadas pelo Brasil, a fim de definir, operacionalmente, sua forma oficial de conceber e efetivar a educação. Pautado nos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, o Ministério de Educação elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos, para o período compreendido entre 1993 a 2003.

Também inserida no contexto histórico neoliberal de políticas de privatização e de mercadorização da educação, que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira começou a ser construída desde o início da década de 1990. Sua promulgação ocorreu em dezembro de 1996 e recebeu a denominação de Lei 9.394 /96.

Essa nova lei veio substituir a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira: 4.024 /61, que durou 35 anos. Mais especificamente, veio substituir as “alterações” dessa LDB, que são: a Lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º grau 5692 /71 e a Lei da Reforma Universitária

5.540 /68, ambas construídas sob a vertente do economicismo e, portanto, da teoria do capital humano.

Duas linhas paralelas de trabalho para elaboração da nova LDB foram acontecendo: de um lado, uma equipe composta por vários educadores e pesquisadores comprometidos com o ideal da transformação social e com a educação voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos e, por outro lado, um grupo de pessoas envolvidas com os ideais neoliberais e, em consequência, dispostas a assumir a aliança com o Banco Mundial.

Acabou por vencer a proposta da segunda equipe, que se constituiu na Lei Darcy Ribeiro. Na verdade, a submissão dessa Lei às regras do Banco Mundial não se encontra explícita no texto da Lei. Porém, pode ser reconhecido como um “texto aberto” para a inserção daquelas regras. Isto fica esclarecido na fala de da Silva (1998, p. 29):

[...] se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se a partir dos “vazios” deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação à essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação.

Ainda na primeira metade da década de 1990 e, portanto, de forma concomitante à elaboração da LDB 9.394/96, o Brasil trabalhou na criação de seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Vinculados a essa nova Lei, estabelecem diretrizes para o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e pretendem servir como referencial nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação.

Por sua natureza aberta, [os PCN] configuram uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (BRASIL, 2000, p. 13)

Para uma breve retomada da dinâmica gestatória das políticas educacionais, vale a pena considerar que quando se fala em políticas educacionais atuais no Brasil, conseqüentemente, se estabelece um elo (mental) com a LDB n.9.394 /96 e com os PCN, pois ambos foram criados num contexto de comprometimento com tais políticas que, por sua vez, estão vinculadas ao Plano Nacional de Educação para Todos, que nasceu da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Esse conjunto de planos, leis e parâmetros, no entanto,

encontra-se subjogado ao neoliberalismo e, portanto, à concepção da educação como mercado e ao comando do Banco Mundial e demais agências internacionais.

Fechando a seqüência dos eventos realizados e dos documentos elaborados com vistas a implementar as reformas educacionais coerentes com a ótica do neoliberalismo, é útil incluir a realização do Foro Mundial da Educação, realizado em Dakar, Senegal, no período de 24 a 28 de abril de 2000. O propósito deste evento, organizado pelas já referidas agências financiadoras, foi apresentar a avaliação da década de 1990, com relação ao Plano de Educação para Todos, bem como apresentar uma nova Declaração e um novo Marco de Ação, que se estenderá até o ano 2015.

Para esta ocasião, foi preparado, por intelectuais e profissionais da educação latino-americanos contrários ao neoliberalismo, um Pronunciamento Latino-americano, que, após ter obtido adesão por assinaturas, foi oficialmente apresentado no evento. Mesmo após a conclusão do evento, o documento continuou a circular amplamente, inclusive através de *sites* e boletins eletrônicos, a fim de obter um maior número de assinaturas. É um texto crítico, no qual estão delineadas as preocupações, descontentamentos e críticas à implementação do Plano de Educação Para Todos. (PRONUNCIAMENTO, 2000).

Os apontamentos feitos no Pronunciamento Latino-americano estão organizados em três blocos.

No primeiro, é defendida a tese de que “nossos povos merecem mais e melhor educação” e, em complemento, são feitas as seguintes denúncias:

- a) é grande nossa preocupação com a situação crítica em que se encontra a educação nos países que têm a interferência das agências internacionais, em especial, dos países da América Latina;
- b) os resultados obtidos na educação são duvidosos e não se alcançou tanto a aprendizagem de qualidade, quanto a formação integral do educando. As escolas não têm obtido êxito no desenvolvimento das potencialidades do educando, no estímulo à sua criatividade e na consolidação de seus valores;
- c) há falta de coerência, integração e continuidade entre as várias declarações, compromissos e planos estabelecidos no setor educacional.

No segundo bloco, são apresentadas as “retificações” consideradas necessárias.

São elas:

- a) as políticas educativas devem estar inspiradas por valores humanos fundamentais, quais sejam: o desenvolvimento integral do educando, a formação de sua consciência, o exercício responsável de sua liberdade, sua capacidade para relacionar-se com os demais e para respeitar a todos. Porém, as avaliações da

- eficiência dos sistemas escolares que têm sido feitas pelas agências internacionais não revelam a contribuição da educação para desenvolver esses valores;
- b) é preciso esforços e recursos para igualar e incrementar a qualidade dos serviços educacionais aos diferentes setores da sociedade e às diferentes classes de minorias desfavorecidas. É necessária equidade educativa para se obter justiça social;
 - c) a qualidade educativa implica assegurar o respeito e o fortalecimento das diferenças culturais;
 - d) é imprescindível recuperar as propostas originais do Plano de Educação para Todos, que não se efetivaram na prática.

Finalmente, no terceiro e último bloco que integra o Pronunciamento Latino-americano, é feita a defesa em favor de “salvaguardar os valores latino-americanos”. Entre esses, citam-se, por exemplo: o valor supremo da pessoa e a busca de um sentido da existência humana; o sentido comunitário da vida; a multiculturalidade e a interculturalidade; a liberdade; o trabalho como meio de realização pessoal e como um direito fundamental, ao invés de subordinação acrítica aos interesses do capital.

Vale citar um trecho que faz parte das idéias conclusivas do Pronunciamento e que caracteriza, com propriedade, seu espírito de conclamação:

Pedimos aos governos internacionais revisar seu papel na definição de políticas educativas e em sua concretização em nível regional e nacional. Vemos com preocupação o crescente protagonismo, sobretudo do setor internacional, como organismos já não só de financiamento senão de assessoria técnica, investigação, monitoramento e avaliação. Nos preocupa o pensamento único instalado na educação nos últimos anos, a forte característica economicista e o peso do administrativo como componente central da reforma educativa. A necessidade de rever o modelo tradicional de cooperação internacional, sobretudo no campo da educação, vem sendo proposta por estudiosos e especialistas de todo o mundo, e inclusive pelas próprias agências de cooperação. Seu papel deve ser o de impulsores, facilitadores, comunicadores e catalizadores.

Convocamos a nossos governos e sociedades nacionais a recuperar a liderança e a iniciativa em matéria educativa, a desenvolver uma massa crítica de profissionais e especialistas da máxima qualidade e consolidar uma cidadania informada capaz de participar significativamente no debate e na ação educativa. [...] (PRONUNCIAMENTO, 2000, p. 218-219)

Esse documento, apresentado oficialmente no Foro de Dakar, constitui-se numa excelente síntese de todos os pontos nevrálgicos da fundamentação política e ideológica neoliberal que vem subsidiando nossas reformas educacionais. Mostra a clareza do entendimento e da leitura feita por nossos educadores e intelectuais sobre as implicações do contexto neoliberal em que estamos inseridos e faz apontamentos objetivos para a saída desse engodo.

Embora seja imprescindível e urgente de ser tornada pública a mensagem do Pronunciamento Latino-americano, o mesmo não fará eco junto aos órgãos centrais e não incitará mudanças. Tendo em vista que as reformas educacionais não são fatos isolados, mas, pelo contrário, estão atreladas fortemente a todo o contexto de globalização e de ideologia de mercado já instalados, parece difícil que a transformação se dê a partir dos órgãos governamentais, simplesmente.

É importante considerarmos que as políticas educacionais, com suas várias determinações legais – entre as quais a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – não penetram com facilidade na prática escolar. Não são, pois, assimiladas direta e facilmente. Um abismo freqüentemente acaba sendo criado entre as políticas educacionais e o cotidiano da escola. E isto está relacionado com o fato de que as normas estabelecidas para o sistema escolar não levam em conta a história, a cultura e as necessidades dos vários elementos que compõem o cenário escolar, assim como não atentam para a formação, o conhecimento, a prática e a vivência dos professores. (ZIBAS, 1998)

Coerente com esta linha de raciocínio, Machado (1998, p. 95), ao discutir sobre a relação entre a nova LDB e a possibilidade de construção da cidadania, afirma que

[...] as prescrições oficiais não se incorporam à escola tal e qual formuladas originalmente, mas são percebidas e interpretadas dentro de uma determinada ordem escolar existente, a partir de práticas arraigadas, costumes instalados e valores em jogo na sociedade e dentro da escola.

Portanto, as reformas conseguem fazer-se presente de forma mais concreta através do controle do trabalho docente (principalmente pelo controle dos resultados do aprendizado do aluno e do rendimento das escolas) e da formação docente. Mas, no espaço concreto do dia a dia da sala de aula, o professor continua sendo a pessoa que tem o controle de seu trabalho e, portanto, acaba atuando segundo suas próprias determinações e hábitos já instaurados. Para uma penetração das políticas educacionais no trabalho de sala de aula dos professores, vários pontos relacionados ao contexto de atuação e da profissão docentes precisam considerados.

Em um trabalho em que analiso viabilidade dos “temas transversais” à luz da questão do trabalho docente (FIGUEIRÓ, 2000), destaco as condições básicas (que inclusive são apontadas pelo próprio MEC, nos textos dos PCN) para que as propostas contidas nos PCN sejam implementadas:

- a) investimento na formação inicial e continuada dos professores;
- b) decisiva revisão das condições salariais;
- c) organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho do professor.

Afirmar, na continuidade daquela análise, que estas questões, embora importantes e necessárias, precisam estar atreladas à luta maior e primeira que é a luta pela caracterização da escola como local de trabalho, defendida, entre outros, por Silva Júnior (1995).

Isto significa que é preciso empenho para assegurar que o professor possa trabalhar em uma única escola (ou duas, no máximo) e com uma jornada de trabalho também limitada, ou seja, num tempo que não ultrapasse quarenta horas de trabalho, para não incorrer na situação – relativamente comum – de um professor trabalhar em três jornadas (de manhã, à tarde e à noite). As condições poderiam estar assegurando tempo suficiente para estudo e reuniões pedagógicas com seus pares.

Se levarmos em conta que, no seu espaço de sala de aula, o professor é quem controla seu próprio trabalho, será possível reconhecer que toda reforma precisa, antes, ser conhecida e pensada pelo professor. No entanto, segundo pesquisa feita pela UNESCO em 1999, divulgada em julho do ano seguinte, os PCN criados para melhorar os conteúdos não são usados por falta de conhecimento pelos professores, conforme se vê no texto a seguir:

[...] 71,9% das atividades feitas com os PCN ficam nas Secretarias da Educação. Existe ainda um problema muito complexo de acesso à informação, principalmente nos municípios menores. [...] A consulta foi feita por correio a cerca de 12 mil secretarias estaduais e municipais, escolas, ONGs e centros que formam professores e mostrou que a maioria dos respondentes conhecia e usava os parâmetros, mas não tinha certeza de que os aplicava de maneira correta. [...] Ficou patente a dificuldade de interpretar os PCN. [...] O uso mais comum se limitava ao uso dos temas transversais.” (PROGRAMA, 2000, p. 8)

Chama atenção, a complementação que vem na seqüência:

[...] as dificuldades que apareceram na pesquisa levaram o MEC a criar o programa Parâmetros em Ação. Desde o início deste ano, técnicos do ministério estão trabalhando com a formação de cerca de 15 mil coordenadores de grupos em 2.000 municípios. Esses coordenadores serão os responsáveis por **ensinar a grupos de professores** como usar os parâmetros em sala de aula. (PROGRAMA, 2.000, p. 8, grifos meus)

Ao que parece, a estratégia a ser usada para levar os professores a ter conhecimento dos PCN parece ser do tipo “treinamento”, ou uma capacitação no sentido técnico específico. Parece não se caracterizar como um processo de formação continuada, na qual o professor engaja-se num estudo aprofundado, crítico, a partir de sua atuação concreta, em conjunto com seus demais pares, além de poder contar, é óbvio, com um coordenador competente que possa conduzi-los à construção do conhecimento, ligando os conteúdos dos PCN à vivência, ao contexto de cada instituição escolar e à experiência já conquistada pelos professores.

No que concerne às implicações das políticas educacionais na formação dos(as) professores(as), temos um efeito negativo direto como consequência da correlação do sistema educacional com o sistema de mercado: a capacitação docente é encarada como “insumo”, ou seja, como despesas. Assim sendo, o investimento na capacitação docente deve ser feito mediante programas paliativos em serviço, pois se considera que não é eficiente investir na formação prévia do professor. (ZIBAS, 1998)

Também, pelo fato de a LDB ser extremamente condescendente com as instituições de ensino privado, as quais são responsáveis pela formação (em nível de graduação) de grande contingente de professores formados, acaba culminando numa formação inadequada e sem qualidade. A condescendência diz respeito à desobrigação da exigência de possuírem uma proposta pedagógica e institucional e, não determinada a obrigatoriedade da participação dos docentes na definição das orientações pedagógicas, o que representaria um grande avanço em termos de política educacional. (BRANDÃO, 1998)

Mais um apontamento crítico soma-se aos anteriores: o de que a LDB é “[...] totalmente omissa por não definir as responsabilidades diretas do Estado no que tange à questão da capacitação, atualização e aperfeiçoamento dos professores” (BRANDÃO, 1998, p. 52).

O Estado de Minas Gerais foi usado como “vitrine” para que o Banco Mundial pudesse difundir seu modelo, uma vez que as escolas mineiras foram pioneiras na implantação das referidas inovações. Os resultados divulgados pelos órgãos oficiais ligados ao Banco Mundial eram bastante positivos, porém, pesquisa feita pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) e Instituto de Economia do Setor Público (IESP) denuncia falhas e resultados deficientes em vários aspectos. Com relação, por exemplo, à questão da formação continuada dos professores dessas escolas “vitrines” constatou-se que é diretamente afetada pela falta de investimento financeiro. O relatório da pesquisa denuncia a precariedade dos programas de “reciclagem” dos professores e levanta uma questão reveladora da situação: “em que medida iniciativas que reúnem professores supostamente pouco capacitados, em uma ação de capacitação recíproca sem orientação técnica, pode promover avanços?” (FUNDAP/IESP, 1995 apud ZIBAS, 1998, p.15)

Ao mesmo tempo, era baixa a remuneração dos professores mineiros das escolas que recebiam financiamento. Isto obrigava os mesmos a trabalharem em jornada tripla, o que trazia sérias consequências para qualidade do trabalho: dificuldades para realizarem reuniões pedagógicas e para investimento na formação continuada, seja por conta própria ou seja através da participação em cursos, ou da compra de livros.

Considerações Finais

Diante da infiltração de propósitos neoliberais que assolam nosso sistema educacional, quando se tenta pensar em saídas, em alternativas a fim de assegurar um trabalho construtivo na sala de aula, que se contraponha aos propósitos neoliberais, o caminho maior e primeiro deve passar pelo resgate da profissão docente, ou seja, pelo fortalecimento do seu profissionalismo. Profissionalização deve ser entendida, segundo Nóvoa (1997), como o mecanismo através do qual os trabalhadores intensificam seu poder e sua autonomia, melhoram seu status e elevam seus salários.

Os professores, na década de 1970 e 1980, muito trabalharam no sentido de conquistar a sua profissionalização e evoluíram ao atentar para o ensino-aprendizagem enquanto *processo*, em oposição à ênfase nos *resultados* da aprendizagem, conforme apregoam as políticas educacionais atuais.

Considero que um passo importante, ao se buscar conhecer e analisar os PCN, é viabilizar ao professor uma visão ampla sobre os mesmos, incluindo o conhecimento sobre a possibilidade de controle ideológico, pelos implementadores do neoliberalismo. Só assim o professor poderá optar por não se colocar a serviço dessa ideologia dominante, que pretende preparar o educando para a competitividade.

Dentre o conjunto de saídas apontadas para o rompimento da sujeição da educação aos preceitos do neoliberalismo, Afonso (1999) aponta o empenho para se obter a melhoria qualitativa do Estado-providência e a ênfase na avaliação formativa do processo ensino-aprendizagem. Este último ponto tem a ver com os esforços em considerar a educação como processo, ao invés de mero produto.

Davini (1997, p. 150), ao defender o contra-ataque às tecnologias de controle sobre a formação e as práticas docentes, propõe que:

O controle público e democrático sobre a escola e a formação docente necessita de estratégias dirigidas à construção de comunidades profissionais, com acesso crítico ao conhecimento e à informação, à discussão compartilhada de problemas, ao intercâmbio de experiências. Essa mudança só pode realizar-se a partir dos próprios sujeitos, a partir da crítica e da autocrítica em espaços particulares, mas compartilhados e públicos. As contribuições de pesquisas empíricas sobre o trabalho e a formação dos professores poderiam constituir uma ferramenta nesse processo.

As saídas apontadas acabam por convergir para a questão do resgate da profissão docente e para o empenho em salvaguardar a educação como meio para a construção da cidadania e da formação integral da personalidade dos educandos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 69, dez. 1999.

BISSOLI DA SILVA, Carmen Silvia. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: BISSOLI DA SILVA, Carmen Silvia; MACHADO, Lourdes Marcelino. (org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 23-32.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Comentários à margem da nova LDB. In: BISSOLI DA SILVA, Carmen Silvia; MACHADO, Lourdes Marcelino. (org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 49-58.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (v.1).

CADERNOS de Pesquisa. São Paulo, n. 100, mar. 1997. Fundação Carlos Chagas.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora ; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

DAVINI, Maria Cristina. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.101, p. 141-151, jul. 1997.

EDUCAÇÃO & Sociedade, Campinas, n. 68, 1999. CEDES. (Número especial).

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A viabilidade dos “temas transversais” a luz da questão do trabalho docente. *PSI - Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina, v.2, n. 1, p. 17-36, jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 3.ed. São Paulo: Vozes, 1995, p. 77-108.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. São Paulo: Vozes, 1998.

_____. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. São Paulo: Vozes, 1995.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n.100, p. 11-36, mar. 1997.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A nova LDB e a construção da cidadania. In: BISSOLI DA SILVA, Carmen Silvia; MACHADO, Lourdes Marcelino. (org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 93-104.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.13-33.

PROGRAMA de melhoria escolar exclui professor. *Folha de Londrina*, Londrina, 22 de julho de 2000.

PRONUNCIAMIENTO Latino-americano no Fórum Mundial de Educação. Dakar, 24 a 28 abril, 2000. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n.110, p. 213-219, jul. 2000.

SILVA, Luiz Heron da. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. São Paulo: Vozes, 1998.

SILVA Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

ZIBAS, Dagmar. *Um jogo de espelhos partidos? O cotidiano escolar e as políticas educacionais na América Latina*. São Paulo, 1998. (Texto apostilado).

Endereço:

Rua Papa João XXIII, 82
86182-060 Cambé/PR

Recebido em: agosto/2004
Aprovado em: janeiro/2005