UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS PCNs E SUAS TENDÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE CAMPINAS

GLADYS NORMA LEYVA CARHUATANTA

ORIENTADOR: PROF. DR. NILSON JOSEPH DEMANGE

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Gladys Norma Leyva Carhuatanta e aprovada pela comissão julgadora.

Data : 26 / 02 / 02

Assinatura _____
(Orientador)

Comissão julgadora:

2002

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar neste momento, de agradecer e prestigiar a todos àqueles que contribuíram para a conclusão desta pesquisa considerada tão importante para mais uma etapa de minha vida, não tenho dúvida de que cada um desempenhou um papel imprescindível em minha caminhada para o conhecimento e saber, contudo, agradeço:

Ao Prof. Dr. Nilson, pela orientação e paciência para a realização dessa dissertação, colocando sempre a disposição todos os seus conhecimentos.

Aos amigos e colegas que estiveram presentes durante o curso, Lourenço, Ilauro, Adriana, Sônia, Patrícia, Luciane e em especial a Melchor que me deu força e apoio constante.

A Nadir, secretária de pós-graduação, sempre tão atenciosa.

Aos meus pais Miguel e Margarita e a meus irmãos que mesmo distantes nunca deixaram de me incentivar. Obrigada pelo amor e estímulo e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu tio Wilmer minha eterna gratidão pelo apoio econômico. Certamente sem você este momento teria sido bastante comprometido.

A todos que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa, em especial, às pessoas entrevistadas que trouxeram inúmeras colocações importantes sobre o tema.

As pessoas que humanamente possa ter esquecido, mas que colaboraram nesta pesquisa, se sintam aqui lembradas.

E acima de tudo, a Deus, fonte de vida, principalmente pela presença forte em todos os momentos de minha vida.

RESUMO

Uma análise do impacto e dos possíveis efeitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgado pelo Ministério de Educação, no ensino fundamental em escolas da rede pública de Campinas é enfocado nesta pesquisa. Tal análise fundamentou-se na aplicabilidade destas diretrizes nacionais frente a globalização da economia e as suas implicações na América Latina, e em especial, no Brasil com o avanço do neoliberalismo. As reformas educativas no Brasil sugerem que haja uma pequena evolução na política educacional brasileira. As Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) acompanharam as constantes mudanças da economia local, porém a atual LDB/96 custa em responder coerentemente a uma educação de qualidade que atenda aos moldes de um mundo globalizado. A Qualidade Total de Educação (QTE) é objetivo mundial, que ora é buscado pelos organismos internacionais, mas que não estão em consonância com a educação vigente nos países do primeiro mundo, muito menos se identifica com o quadro educacional dos países do terceiro mundo. A partir da vivência educacional de verdadeiros educadores, da contribuição dos PCNs, face a mudança curricular, temas transversais, valorização da cultura, da cidadania e principalmente da participação do educando e de sua família, teremos subsídios para melhorar a qualidade da educação brasileira e obviamente nas escolas da rede pública de Campinas. O impacto dos PCNs foi melhor abordado através da pesquisa de campo que constitui-se numa pesquisa aos professores da rede pública de Campinas onde as respostas confirmam a falta de harmonia entre a teoria das reformas educativas e a prática pedagógica.

ABSTRACT

An analysis of the impact and the possible effect of the National Curricular Parameters (PCNs), divulged for the Ministry of Education, in basic education in schools of the public net of Campinas is focused in this research. Such analysis based on the applicability of these national lines of direction front the globalization of the economy and its implications in Latin America, and special, Brazil with the advance of the neoliberalismo. The educative reforms in Brazil suggest that it has a small evolution in the Brazilian educational politics. The Laws of Lines of direction and Bases (LDBs) had folloied the constant changes of the local economy, however the current LDB/96 costs in answering coherently to an education of quality that takes care of to the molds of a globalizado world. The Total Quality of Education (QTE) is objective world-wide, that however is searched by the international organisms, but that they are not in accord with an effective education in the countries of the first world, much less it is identified with the educational picture of the countries of the third world. From the educational experience of true educators, of the contribution of the PCNs, face the curricular change, transversal subjects, valuation of the culture, the citizenship and mainly of the participation of educating and its family, we will have subsidies to obviously improve the quality of the Brazilian education and in the schools of the public net of Campinas. The impact of the PCNs was better boarded through the field research that consists in a interview to the professors of the public net of Campinas where the answers confirm the harmony lack enter the theory of the educative reforms and the practical pedagogical.

SUMÁRIO:

	pág.
INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I	
Globalização da Educação e sua mudança local	
1. Mudança na Educação.....	9
2. O papel da Educação no mundo globalizado.....	13
3. Neoliberalismo como opção.....	15
Analfabetismo Versus Mudança Educacional	
1. O analfabetismo na América Latina.....	17
2. O analfabetismo no Brasil.....	21
 CAPÍTULO II	
A busca pela Educação de Qualidade	
1. Visão da Educação e os organismos internacionais.....	26
Qualidade em questão	
1. A Qualidade na Educação pode ser alcançada.....	32
2. Qualidade Total aplicada à Educação.....	35

CAPÍTULO III

O Brasil e sua Reforma Educativa

1. Reforma educacional e neoliberalismo no Brasil.....41
2. A política educacional no Brasil.....43

O Professor e seu papel na Reforma

1. Releitura do modelo de educação no contexto mundial.....46
2. Formação e habilitação de professores.....53
3. Formação do Educador e os Temas Transversais.....54
4. Professor e aprendizagem.....59
5. A formação dos professores no Brasil.....61
6. O que ensinar?: Uma palavra de precaução.....63
7. Participação do aluno.....64

CAPÍTULO IV

Vivências Educacionais a partir dos PCNs

1. O Currículo.....66
2. Currículo, Conhecimento e Inclusão Social.....67
3. As Inúmeras Faces do Currículo.....69
4. Currículo e a Educação de Jovens e Adultos.....73
5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....74
6. Os Professores e os PCNs.....82
Coletânea das entrevistas83
7. A Educação nas mãos de Educadores.....92

CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
-----------------------------------	----

ANEXOS:

ANEXO 1

Identificação das Escolas da Rede Pública de Campinas (locais da Pesquisa de Campo)	100
--	-----

BIBLIOGRAFIA	105
---------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Assistimos, atualmente, a uma crise de modelos que nos lança num mundo de dúvidas e incertezas devido à rapidez com que as inovações se processam nos campos da economia, da política, da cultura, da educação, da religião, das relações do homem com os outros e consigo mesmo, gerando, por seu turno, um mar de receios e de inseguranças quanto ao futuro que nos espera e que está a bater em nossas portas sem pedir licença. Em meio a tantas transformações, um setor que não poderia ficar alheio – o educacional – também parece estar sentindo estas mudanças.

Neste novo século em que o mundo contemporâneo passou para um novo milênio não podemos ficar calados nem ocultar uma cru e inesperada realidade presente no âmbito da educação escolar. Considerando que a educação é um direito (art. 205 da Constituição da Federal de 1988), esta não apenas deve ser universal, mas de boa qualidade e democratizada. Por tanto, a educação como direito deve ser buscado como princípio consensual por todos os cidadãos.

Há uma preocupação generalizada em diversos países do mundo, com relação a qualidade da Educação, principalmente na escola pública: defasagem entre o que se ensina e o que a "sociedade" exige, altas taxas de evasão e repetência, baixa qualidade do ensino, etc. Segundo a maior parte dos analistas, estamos diante de uma grave crise do sistema educacional. Apresenta-se também uma repentina preocupação com a atualização permanente dos docentes.

A crise no sistema educativo é, desde muito tempo, reconhecida pelos diversos fatores sociais vinculados com ela e, por conseguinte, por diferentes âmbitos da opinião pública. Esta crise é global, pelo que se relaciona tanto com os aspectos quantitativos e administrativos como, eventualmente, com a qualidade dos serviços que se oferecem. Em geral, o sistema tem perdido credibilidade sendo-lhe atribuído limitações e defeitos significativos, ainda maiores em alguns casos que os que efetivamente possui.

No entanto, existe algo de complicado na atual crise educacional. É o fato de que o cerne dela já não é, como tem sido ao longo do século passado, a deficiência do sistema educacional em cumprir os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas sim a sensação generalizada de não se saber mais quais as metas a serem atingidas e em qual sentido deve-se orientar as ações.

“Assim, do volume de recursos aplicados na educação formal e da importância que lhe empresta a ideologia do senso comum, falta à escola atual, antes de mais nada, uma razão de ser explícita e assumida por aqueles que a fazem. Os alunos não sabem porque estudam e não vêem sentido na escola e no estudo. Qualquer que seja o conteúdo e o método, a prática escolar funciona como a missa ou outro ritual qualquer – faz – se”. (BRITO 1997:27)

Para Tedesco (1998), hoje existe ampla redefinição do acordo educativo entre partes, vigente até uma década atrás. Por exemplo, um aspecto que realça é que, há pouco tempo, havia um consenso de que à escola cabia a socialização secundária, enquanto que a socialização primária seria função da família. Segundo o autor, exige-se cada vez mais da escola que realce parte da socialização primária (hábitos e valores).

Paul Singer (1996), refletindo sobre a importância da educação aponta que mais do que nunca, a educação sempre está sendo debatida constantemente, no Brasil e no mundo todo, e que o universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos encontra-se dividido e polarizado em visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los.

Esta crise vem se arrastando faz muitas décadas, sem se ter um diagnóstico de real situação e adaptado claramente as opções políticas e técnicas para a sua superação. O sistema educativo e seus distintos níveis e modalidades de ensino tem ido perdendo uma parte significativa de suas funções essenciais ou, pelo menos, as mesmas tem ido gradualmente se desnaturalizando.

A Educação escolar deve estar atenta para atender a sua finalidade essencial de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios postos por essa nova civilização, sem que se tornem instrumentos dos novos padrões de exploração do trabalhador pelo capital. É

imprescindível portanto que os profissionais da educação se utilizem das contradições do sistema capitalista, como por exemplo: ofertar educação de qualidade para atender as necessidades da maioria da população, e que a escola identifique e trabalhe com essas diferenças entre a prática da cidadania e o discurso social demagógico.

Considerando a importância de se oferecer uma educação boa e de qualidade, surge a necessidade de saber como os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais interferem neste processo repleto de incertezas e carências por estabelecer mudanças sustentáveis.

A partir de toda essa problemática e das expectativas na procura de soluções, destina-se nesta pesquisa a identificação das conseqüências imediatas das novas propostas educativas impostas pelo governo (PCNs), assim como verificar a aplicabilidade das mesmas. Para isso será necessário selecionar uma amostragem representativa da atual situação das escolas da rede pública de Campinas. E então, inclusive, tentar verificar a autonomia de tais propostas frente àquelas dos organismos internacionais.

A partir do diagnóstico obtido no fundamento teórico suportado nos três primeiros capítulos, é possível desenvolver uma análise aceitável dos resultados.

O alcance do objetivo principal deve trilhar a análise do processo de desenvolvimento da educação no atual mundo globalizado e sua relação com o Brasil. Igualmente, apresentar a dificuldade de caracterização do real sentido da palavra qualidade, diferente da proposta neoliberal; deve-se mostrar que uma reforma educativa voltada para o ensino de qualidade envolve integralmente a participação do professor, o eixo do processo; e por fim, verificar-se-á que a vivência educacional é algo que toda a sociedade há de entender e valorizar.

No capítulo I, se faz uma leitura da realidade mundial dando prioridade ao desenvolvimento do atual processo globalizante e suas implicações com a educação. A educação na perspectiva mundial aparece com uma variante da educação de valores e de uma pedagogia de clarificação de valores. Os objetivos dessa educação são formar indivíduos capazes de pensar criticamente, podendo participar do debate desses valores. Em fim, busca-se desenvolver um cidadão aberto ao mundo pluralista e responsável.

A educação atual' sugere que lancemos um olhar crítico, sobre todas as formas atuais de integração mundial, sejam elas econômicas, financeiras ou mídiaculturais mas sem perdermos de vista nossa própria perspectiva.

Com o advento da globalização, que para muitos se confunde com uma nova era, a do conhecimento, a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo. Retrocedendo-se à história, evidencia-se que após a segunda guerra mundial, objetivando apoiar a modernização econômica e social da época e a necessidade imperiosa de formar recursos humanos para inserção no mercado de trabalho, diversas reformas educacionais foram realizadas em diferentes países. A década de 60 foi um marco histórico nessas reformas. A partir da década de 80, países industrializados (Estados Unidos e países da Europa) procederam a um movimento reformista internacional. O conhecimento produtivo assumiu o eixo central das reformas educacionais.

Nos países da América Latina, a globalização econômica e financeira é uma realidade concreta. Esse desencadeamento é decorrente do Neoliberalismo, que visa além da globalização, a privatização das empresas estatais, a redução da inflação e a liberdade de penetração do capital estrangeiro nesta parte do mundo. A educação, como um dos instrumentos reprodutores do Estado, assume papel decisivo na globalização da economia, porém necessariamente teria que ser redimensionada de acordo com o olhar dos neoliberais para que o projeto global de lucratividade e de exclusão social não sofra muitas resistências.

Na posição dos neoliberais consideram-se a educação e a escola de importância política e estratégica e a "Qualidade Total" é um destes esforços de reorganização da vida social e política. E o que se delinea hoje é a pretensão de redefinir a escola e a educação como mercado; os alunos e seus pais como consumidores; e o direito a educação como mercadoria. O discurso da qualidade total se atrela ao da privatização da Educação, e é provável que o acesso ao mercado educacional venha a passar pela posse ou falta de recursos econômicos e instrumentos de poder, *"produzindo neste processo mais desigualdade educacional e social"* (SILVA, 1994:24).

Nesta perspectiva a educação institucionalizada parece caminhar para o atrelamento aos estreitos objetivos da preparação para o trabalho, e caminha também para os objetivos de preparar para a competitividade do mercado nacional e internacional. Pretende se fixar a idéia de que existe a excelência do mercado e da livre iniciativa, e se planejam alterações curriculares de acordo com os parâmetros neoliberais, além de fazer da escola, mercado de livros didáticos e materiais de informática.

Sem o propósito de querer desprestigiar a Qualidade Total, podemos destacar que de um lado temos que a preparação para o trabalho não pode ser colocada como irrelevante, principalmente numa época de grande competitividade por um posto de trabalho, e de outro mais relevante ainda, a formação humana que carece de muito maior amplitude no desenvolvimento da cidadania.

O que parece essencial refere-se à correlação de forças da empresa-escola, e o questionamento sobre quais os processos educativos e de qualificação humana a serem adotados e se serão capazes de atender aos interesses da classe trabalhadora, ou se só irão priorizar os interesses e necessidades de redefinição do novo padrão de reprodução do capital. Como se sabe, a educação é um alvo estratégico da ofensiva do capital, porque é uma das principais conquistas sociais e está envolvida na produção de memória histórica e dos sujeitos sociais.

Mediante este complexo processo multifacetado, que é a globalização e que abrange o econômico, o político, o social, o religioso, o cultural; temos que o papel dos intelectuais e mais especificamente dos educadores, é o de criar e recriar a suas próprias categorias para formulação de um projeto social e educacional que se contraponha ao discurso neoliberal, e é importante *"assumir sua identidade como trabalhadoras(es) culturais envolvidas(os) na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais"*. (SILVA, 1994:28).

Os educadores precisam trabalhar para obter *"o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades, e ao mesmo tempo a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual) além dos materiais"* (MANACORDA, 1994:69).

No Brasil, ante ao problema do analfabetismo comentado na segunda parte deste capítulo, surge a necessidade, a partir do artigo 210 da atual Constituição Federal de 1988, de traçar diretrizes nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O capítulo II apresenta dois aspectos muito importantes que fortalecem a pesquisa, trata-se em primeiro lugar das perspectivas que sugerem os diferentes organismos internacionais em relação as reformas educacionais dos diferentes países. Isto relaciona-se ao segundo ponto, em que a Qualidade é o propósito ideal de toda reforma educacional.

Nesse universo de mudanças incluem-se as novas normas de gestão escolar, tendo em vista as recentes relações de produção, as quais provocam outras formas de administração e de organização do trabalho na sociedade e conseqüentemente na organização do trabalho pedagógico. Uma dessas novas normas relaciona-se com o currículo que tem sofrido diversas mudanças segundo os objetivos e interesses de cada país.

Neste contexto de globalização, onde se intensifica a luta desigual como as potentes investidas neoliberais, as maiorias desprivilegiadas lutam de forma ainda muito desorganizada, características típicas com toda uma filosofia e conduta compatíveis, por mais dignidade, cultura e sobrevivência. E vão depender de cada país, de cada Estado Nação os rumos mais ou menos nefastos para a sua gente.

"Para os países em desenvolvimento, a globalização tende a apresentar mais riscos que oportunidades. Mas para evitar os riscos e agarrar as oportunidades, é preciso ter coesão, estratégia e Estado eficiente, e como se sabe que os Estados não são eficientes conclui-se que só terão estes a perder mais riscos." (COUTINHO, 1995:2-3)

É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar este enunciado e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou até das atividades de cultura e lazer, a ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. É que, se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, essas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação

básica de qualidade. Pretende-se que a escola lhe transmita o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos até imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.

A sociedade precisa se politizar no caminho da busca da consciência crítica, no resgate dos valores nacionais e da cidadania, para tentar controlar o lucro e a acumulação pelo crivo dos interesses sociais. Aí se vê então a relevância da reflexão sobre a educação e seu papel nos tempos de globalização e sociedade global.

Como já foi dito anteriormente, a globalização não é um processo acabado, e vivemos hoje momentos de sua estruturação, onde se podem perceber e sentir articulações, antagonismos e incertezas. Isso incomoda as pessoas, mas é também um privilégio viver uma época de tantos desafios quando se apresentam soluções neoliberais para a economia e também para a educação, e a tendência é a de organizar a sociedade em função do mercado e dos interesses empresariais.

No capítulo III apresenta-se fundamentalmente o papel que o governo desenvolveu na aplicação da sua política educacional através da elaboração das normas que visam melhorar o desempenho do aluno durante sua permanência na escola, assim como a responsabilidade do professor durante este período.

Não se poderia deixar no esquecimento os temas transversais tratados à luz do conceito de cidadania. Os temas transversais, no qual a própria cidadania faz parte (não com nome próprio), bem como o êxito ou fracasso da escola depende, em grande parte, da preparação do professor e de outros fatores que oportunamente serão discutidos, porém a globalização influencia de modo decisivo no caminho a ser seguido.

Dá-se também grande valor ao desenvolvimento sobre assuntos relacionados à formação dos professores. O êxito ou fracasso da escola depende também em grande parte da preparação do professor, que em face da globalização em que as propostas são vinculadas, encontra-se indeciso de qual caminho trilhar.

Assim mesmo, no capítulo IV tem-se considerado a importância de desenvolver aspectos relacionados com o currículo que finalmente darão origem aos PCNs, dando

destaque a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não se pode separar o processo educativo deste elemento infaltável. A abordagem universalista da educação e suas diferentes interações fazem que se tome especial cuidado na elaboração do currículo escolar que precisam ser adaptados às novas realidades contemporâneas. Permanecer com os currículos fechados aos novos fenômenos da globalização constitui um risco de fossilização. É necessário passarmos a um universo de conhecimentos, crenças e atitudes mutáveis, onde as pesquisas estão a todo momento reprogramando os resultados que conduzem à implementação de achados e descobertas.

A Educação é vista somente como uma teoria, nem como uma disciplina didática, nem tampouco um modelo, mas como corrente de pensamento, uma abertura maior do currículo e uma ação que influencia e harmoniza métodos, enfoques, conteúdos de ensino e aprendizagens. Conforme essa mundialização, os alunos desenvolvem um conhecimento crítico dos desafios, uma tomada de consciência da interdependência que lhes permite crescer conhecimentos, habilidades e atitudes para o tratamento dessas questões. Dá-lhes ainda a oportunidade de agir como cidadãos responsáveis, desenvolvendo neles a preocupação de construir um mundo melhor para eles mesmos e para toda a humanidade.

Por fim, este trabalho terá seu clímax alcançado na segunda parte deste capítulo, quando o resultado da pesquisa de campo é confrontado com a proposta dos PCNs imposta pelo governo o que nos permitirá avaliar, e possivelmente, apontar direções.

CAPITULO I

GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUA MUDANÇA LOCAL

1. Mudança na Educação.

As profundas transformações pelos quais o mundo vem passando ultimamente nos levam a refletir mais do que nunca sobre como educar neste tempo de globalização e neoliberalismo. Logo da virada do século, o nosso planeta sofre um acelerado processo de encolhimento com profundas conseqüências econômicas, políticas, sociais e culturais.

No decorrer do século XX, a nova ordem mundial tem causado inúmeras transformações em praticamente todas as áreas da sociedade em geral. Acontecimentos como a primeira e segunda guerra mundiais, depressão de revoluções socialistas, guerra fria, desenvolvimento de sofisticadas tecnologias e dos meios de comunicação, entre outros, marcaram a história da humanidade.

Todos esses acontecimentos, em especial o avanço das modernas tecnologias e dos meios de comunicação de massa, podem ser apontados como aceleradores do processo de globalização. Este fenômeno está modificando nossos hábitos, comportamentos e valores: os sinais podem ser percebidos na política, economia, na mídia, etc. A globalização se generaliza rapidamente, adentrando fábricas, sindicatos, escolas, meios de comunicação e indústria cultural; tudo em escala nacional e mundial, colocando-nos assim diante de um novo ciclo histórico, de uma ampla ocidentalização do mundo, tendo como bases o mercado e o liberalismo econômico.

Esse novo ciclo de ocidentalização tem sido fortemente influenciado por um processo de reestruturação das organizações públicas e privadas, que vêm utilizando enormes recursos econômicos, investindo em assistência, programas de intercâmbio para estudantes, professores, pesquisadores, administradores, etc.

Assim, as sociedades atuais estão caminhando em direção a uma sociedade global ou mundial, onde fronteiras territoriais, culturais e políticas estão esmorecendo, mas ao mesmo tempo, essa sociedade compreende relações e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais desiguais, e apesar da força com que chega a globalização, seu processo não deixa de ser complexo, pois não encontra a mesma realidade em todos os lugares.

A globalização é uma aceleração de um processo antigo de internacionalização e expansionismo pretendidos pelo capitalismo. Talvez seja a última etapa (pós 90) da expansão da globalização, cuja tendência de internacionalização e domínio dos processos econômicos, políticos sociais e possivelmente religiosos perpassam as fronteiras geográficas. Porém todo fenômeno natural não se perpetua, este após de atingir o auge tenderá a ser extinguido. As nações, com suas culturas e tradições, reagem de maneira diferente a esse processo.

“...A globalização é, antes de mais nada, a globalização do capitalismo com toda sua brutalidade, sua soma de problemas e desigualdades sociais, desemprego estrutural, racismos, fundamentalismos. Todavia esse quadro precisa ser conhecido, se quisermos buscar caminhos alternativos em face dessa realidade. É preciso compreender em que consiste essa realidade”. (IANNI, 1996:3)

Com a crescente globalização ocorre também a desterritorialização da economia e da política, com organizações e agencias transnacionais que se dedicam a orientar as economias, já que os atuais sistemas nacionais estão deixando de ser considerados auto reguláveis, e a mão invisível do mercado mundial está se tornando cada vez mais o principal fator de um crescimento equilibrado idealizado pelo neoliberalismo.

A globalização econômica e financeira é uma realidade mundial concreta e esse desencadeamento é decorrente do neoliberalismo, que visa, além da globalização, a

privatização das empresas estatais, a redução da inflação e a liberdade de penetração do capital estrangeiro na América do Sul.

“O resultado de um processo histórico cujos fatores dinâmicos são a concentração-centralização do capital, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o despertar da consciência sobre o destino comum da humanidade. Essa tendência manifesta-se, também, na difusão de padrões de organização econômica e social, de consumo, de formas de lazer e de expressão cultural-artística, em fim, um estilo de vida decorrente das pressões competitivas do mercado, que aproximam culturas, políticas e práticas administrativas e difundem e generalizam os mesmos problemas e conflitos ambientais”. (RATTNER, 1995:22)

Esse modelo neoliberal é caracterizado pela intervenção e regulamentação mínima do Estado na economia e nas atividades econômicas privadas, deixando os mecanismos do mercado agirem livremente e empobrecendo, assim as relações sociais. Dentre as diferentes características do neoliberalismo poderiam se considerar: a liberação da entrada e saída do capital estrangeiro; a abertura comercial de serviços; a ruptura de monopólios públicos, privatização e corte, ou abandono das políticas públicas sociais, etc.

Com a ampliação do mercado e a eliminação das barreiras alfandegárias e comerciais, parte-se cada vez mais para uma economia internacionalizada. Dessa forma aumenta a necessidade de competitividade entre as empresas e a necessidade de se reestruturarem em termos tecnológicos e gerenciais. Passou-se, então, à adoção de medidas como o enxugamento da administração e da produção, restringindo o quadro de pessoal, cobrando maior competência e entrosamento no trabalho, com flexibilidade e polivalência de sua formação, terceirização das funções secundárias, etc.. Como resultado deste processo, ao longo da década de 90 verificou-se altos níveis de desemprego, recessão, aumento da violência; e na educação, baixa qualidade de ensino, falta de verbas, deserção e outros.

Este quadro emergente de mudanças radicais em praticamente todos os setores demanda um novo perfil de trabalhador, que não corresponde ao existente até então. Faz-se necessário preparar e educar o profissional para que este possa desempenhar atividades mais complexas, que envolvam principalmente a utilização de sofisticadas tecnologias.

Será cada vez mais difícil a qualquer país sobreviver modernamente, sem atender às novas necessidades de educação, de produção e de organização social que o habilitem a participar das comunidades internacionais em desenvolvimento, pois as novas tecnologias que são assimiladas ou criadas para um mercado nacional ou local não podem deixar de contribuir para o desenvolvimento do mercado regional e mundial. Segundo Demange:

“ a aceitação da diversidade cultural e das formas de vida existentes entre os vários povos e etnias não inviabiliza necessariamente a realização de projetos modernos de integração regional. O processo de desenvolvimento educacional globalizador que tende acompanhá-los deverá permitir também o discernimento e a criatividade necessários ao pluralismo entre os povos.” (DEMANGE, 1994:23)

Termos como modernidade e avanços tecnológicos estão ligados diretamente à comunicação, entrecruzando-se; outros elementos também caracterizam a sociedade moderna, como alta tecnologia, velocidade, consumismo, multimídia, etc.. Estes elementos perpassam o cotidiano de cada indivíduo, sendo que alguns sentem as influências e transformações de maneira mais intensa que outros, mas mesmo aqueles mais resistentes, querendo ou não, são envolvidos nesta enorme veiculação. Pode-se dizer que isto é um reflexo da globalização, que tem nos meios de comunicação um forte aliado.

É importante ressaltar que o termo globalização é atual, mas na verdade, o fenômeno da globalização teve seu início há muito tempo, tendo seu maior impulso ocorrido com a indústria das comunicações, mais especificamente com o surgimento dos cinemas e do telefone, seguidos pelo rádio e televisão.

Nunca se falou tanto em educação no meio empresarial e com apoio tão forte dos meios de comunicação, como pretexto fala-se em qualidade educacional e mudanças curriculares, mas poucos percebem que tais mudanças têm como principal objetivo a preparação do cidadão para as novas necessidades da sociedade capitalista.

Redes de televisão transmitem programas educativos. Fala-se em educação a distância como possível saída para a escolarização da população (que não teve e não tem acesso ao ensino regular), além dessa ser apontada como meio auxiliar no aperfeiçoamento

e ampliação do conhecimento dos professores, e também enriquecer os debates em sala de aula com os alunos.

A nível cultural, a desterritorialização, manifesta-se através dos diálogos frequentes entre os intelectuais. Instituições de ensino, centros e institutos de pesquisa multiplicam-se por todo o mundo, desenvolvendo relações recíprocas baseadas em projetos de pesquisas que envolvem diversos países e recursos financeiros em diferentes moedas.

2. O papel da Educação no mundo globalizado

A cada dia que passa, a sociedade contemporânea se torna cada vez mais complexa, exigindo com isso um maior número de conhecimento e habilidades que são adquiridos de forma sistemática. Assim, a educação torna-se necessidade para que o indivíduo reproduza sua existência. A era global é considerada a era do conhecimento, a educação é tida como o maior discurso de que se dispõe para enfrentar essa transformação que o mundo atravessa e o tipo de profissional exigido no século XXI será o homem global. Esse homem global terá por obrigação estudar durante toda a vida para se manter atualizado e membro da sociedade do conhecimento.

“...A sociedade do conhecimento necessita também do conhecimento de processos – algo que as escolas raramente tentaram ensinar. Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento, as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a motivação para fazê-lo. A sociedade pos-capitalista exige aprendizado vitalício. Para isso precisamos de disciplina. Mas o aprendizado vitalício exige também que ele seja atraente, que traga em si uma satisfação”. (DRUCKER, 1995:156)

Entretanto, existe uma grande contradição em relação a isto, porque a realidade mostra que nem os países pobres nem os ricos têm tido a capacidade de resolver os problemas educacionais; os pobres por não terem universalizado a escolarização básica e os ricos por não oferecerem uma educação humanizadora.

Segundo Marrach (1996), no Brasil a modernização neoliberal não mexe na estrutura de sociedade, que se encontra em forma de pirâmide. Assim, ocorre que a

pirâmide social se mantém, porém aumenta a desigualdade social. Quanto a questão educacional, o neoliberalismo propõe um tecnicismo reformado, convertendo os problemas sociais, econômicos políticos e culturais referentes a educação em questões administrativas e técnicas de reengenharia, assim:

“A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo”. (MARRACH, 1996:54-55)

A controvérsia em relação à educação, hoje, se concentra no conteúdo da qualificação, nas funções a que serve e na duração da escolaridade inicial. O mundo atual exige de toda a população, mesmo dos excluídos do mercado de trabalho ou os que têm menores oportunidades, uma educação de caráter abrangente, geral e abstrata. Além de pensamento teórico e abstrato, capacidade de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder de forma criativa. Assim também:

“(...) não é menos verdadeiro que aos demais deverá caber a aquisição da capacidade de natureza abstrata, reforçada por mais uma ampla formação de natureza cultural, de capacitação para o desenvolvimento do potencial criativo e para independência, de modo a poder facilitar o engajamento em atividades autônomas e iniciativas individuais. Para os excluídos, abre-se a contraditória possibilidade da vida alternativa, em pequeno; conectada ao subemprego que ao mesmo tempo limita e libera o indivíduo, tornando-o dono do seu tempo e mestre de sua atividade, lançando-o diante de grandes riscos, mas também abrindo-lhe novas chances. Esta realidade exige uma formação para a iniciativa, para o empreendimento pessoal, que deve abranger toda a população, porque, na verdade, qualquer parcela pode ser atingida pela exclusão em algum momento da vida”. (PAIVA, 1990:45-46)

No entanto, a escola, particularmente da rede pública, não se atualizou diante da revolução da informação promovida pelas telecomunicações. Também se encontra diante do dilema de fomentar o acesso ao saber e do problema de estimular a cultura universal, sem se deixar levar pela nova onda do tecnicismo. Por outro lado, é necessário capacitar os alunos para dominar as novas tecnologias, evitando a reprodução da alienação humana frente à tecnologia.

Essa situação se reveste de particular dramaticidade, porque a sua causa não está em apenas na substituição de um regime político por outro, mas na própria sobrevivência da humanidade. A responsabilidade de todas as forças progressivas, vale dizer, das esquerdas, consiste em desencadear, desenvolver e organizar permanentemente a luta pela superação do capitalismo, luta essa que coincide com a defesa da humanidade em seu conjunto. *“Para tanto a consciência da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável”*. (SAVIANI, 1996:183)

Portanto, cabe aos profissionais conscientes e engajados na transformação da sociedade uma tarefa importantíssima: propiciar ao maior número de pessoas (alunos) a compreensão da fase histórica que estamos vivendo, redirecionar contra a nova ideologia, fornecendo a todos a possibilidade de uma visão crítica, instrumento necessário para a superação da sociedade atual.

Investigar o impacto na educação da nova ordem mundial, das novas tecnologias, das novas formas de organização do trabalho, com base no neoliberalismo, é contrapor-se a uma tendência de constituição de uma sociedade altamente desenvolvida tecnologicamente, mas, excludente de tecnologias eficazes, porém elitistas. É necessário um projeto educacional voltado para a humanização, que domine a tecnologia e propicie a todos o acesso ao saber, e não que aprofunde a dependência e a alienação diante da tecnologia.

Com o advento da globalização, que para muitos se confunde com uma nova era, a do conhecimento, a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo. Dela depende a continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social, também conhecido como era pós-industrial, em que notamos claramente um declínio do emprego industrial e a multiplicação das ocupações em serviços diferenciados: comunicação, saúde, turismo, lazer e informação.

3. Neoliberalismo como opção

Neste começo de um novo século vivenciamos uma sociedade globalizada, onde impera o neoliberalismo, movimento que surge no final do século XX como uma saída para a crise estrutural vivida pelo sistema capitalista e como uma reação contra o Estado de

bem-estar social, modelo que admitia certos direitos sociais, como saúde, transporte, moradia, acesso à educação e que também exercia atividades protecionistas na economia, como incentivo ao mercado interno e ao processo de substituição de importações.

O Neoliberalismo, doutrina que procura explicar a crise da sociedade e as formas de superá-la (a crise), torna-se ideologia dominante numa época em que a hegemonia do planeta está em poder dos EUA. Esta ideologia procura, além de tudo explicar e justificar a crise do Estado Nacional ocasionado pelo processo de globalização.

As transformações que vêm ocorrendo mundialmente nas últimas três décadas no campo geo-político, econômico e social apontam para a sistematização de um novo modelo de organização da sociedade humana: o neoliberalismo. Trata-se de uma nova fase do capitalismo.

O Neoliberalismo prega a reforma do Estado em todos os seus aspectos, pois considera a gestão pública ineficiente causando as anomalias da sociedade. Nesta ampla reforma a educação passou a ser também um grande alvo, ela é chamada a dar explicações dos seus insucessos e da sociedade, bem como dar sua contribuição para a superação da crise, surgindo, então o discurso em prol da qualidade do ensino.

Esta forma de governo quando avaliada sob a realidade do modelo educacional vigente(pelo menos com sua impressão) incita-nos a admitir que tal forma de governo impede o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, pois parece não se adequar a este país, cuja economia influencia sobremaneira.

Neoliberalismo é sim a busca, à qualquer custo, da inserção do país no contexto internacional globalizado, onde o aspecto político-econômico sobrepuja o social e o educacional.

Talvez a abertura e expansão da economia ao comércio externo tenha encontrado a nossa economia e também a nossa educação despreparados, sem alicerces, sem chances e condenadas ao empobrecimento a longo prazo.

ANALFABETISMO VERSUS MUDANÇA EDUCACIONAL

1. O analfabetismo na América Latina

Muitos devem estranhar o próprio termo analfabeto. Analfabeto é alguém que é incapaz de ler ou escrever, alguém adulto, que só sabe fazer uso de sua língua nativa oralmente. O analfabetismo é um fenômeno social que tematiza a existência de analfabetos em uma dada sociedade ou região.

Segundo os técnicos da UNESCO (1989), o organismo das Nações Unidas que se ocupa da educação e da cultura no mundo, definiram o analfabetismo de uma forma pragmática:

"Analfabeta é uma pessoa acima de 15 anos que não sabe fazer uso da língua escrita para ler ou anotar recados, compreender uma bula de remédio, seguir as instruções escritas em uma estação de trem, de ônibus ou aeroporto; que não sabe transformar uma receita de cozinha em um prato cheiroso e apetitoso; que não sabe ler ou escrever uma carta para um amigo ou familiar em seu próprio idioma".

A UNESCO estabeleceu como meta erradicar o analfabetismo, se possível, até o ano 2000, favorecendo uma educação de qualidade para todos. Para tal organizou várias conferências nacionais e internacionais, procurando esclarecer as causas e as conseqüências do analfabetismo no mundo. Como metas de médio prazo, propôs assegurar pelo menos a "alfabetização funcional" para todos os adultos e a escolaridade plena para crianças em idade escolar.

Em muitos países do mundo, os analfabetos não têm direito a votar. Esses governos alegam que os analfabetos, por não lerem jornais, livros, revistas, não estariam preparados para o exercício da cidadania. Da mesma forma, uma pessoa analfabeta – quando encontra emprego – sempre recebe um salário inferior a uma pessoa alfabetizada, exercendo o mesmo trabalho.

Os maus-tratos que sofrem no cotidiano faz com que os próprios analfabetos reajam como "culpados", estigmatizados, disfarçando sua condição de iletrados, o que dificulta o diagnóstico e o combate adequado do analfabetismo. Não cabe aqui responsabilizar os

analfabetos por sua "falta de escolaridade" e de habilidades, mas de repensar as formas para combatê-lo frente as estruturas sociais e psíquicas que perpetuam a sua existência.

Segundo os últimos dados da UNESCO no ano de 2001, enquanto os Estados Unidos e a Espanha ostentam uma taxa de analfabetismo de 3,0% e 2,30% respectivamente, Peru e o México são estatisticamente apontados como os dos países com maior taxa de analfabetos da América latina, ou seja, 19,90% e 17,30%.

Os analfabetos da América Latina de hoje foram gerados em suas sociedades respectivas há vinte, trinta, e quarenta anos atrás, quando não havia escolas ou número de vagas suficientes para a sua escolarização. Os 40 milhões de analfabetos no final do milênio são o resultado de uma política educacional deficitária das décadas de 60 a 80 em boa parte, dos países latino-americanos que convivem com a praga do analfabetismo. Para compreender melhor essa questão, é preciso olhar o mapa da América Latina e diferenciar a questão por países e regiões e períodos históricos.

Segundo Freitas (1998), o Brasil é o maior país da América Latina, em área (8,5 milhões de quilômetros quadrados) e população (mais de 160 milhões de habitantes). Isso explica em parte porque no Brasil também há maior número de analfabetos no continente. A taxa de analfabetismo, que em 1940 ainda era de 40%, já foi reduzida para 17% em 1996. Mas, mesmo assim, os números absolutos e relativos ainda são insuportavelmente altos. Segundo Freitas (1998), o total da população brasileira, acima de 15 anos, ainda 17 em cada 100 não sabem ler e escrever.

Há uma explicação geral para o grande número de analfabetos na América Latina: quatro séculos de colonização européia.

Os diferentes padrões de colonização – dos espanhóis, portugueses, franceses e ingleses – são responsáveis pelas diferenças existentes nesse continente. Os colonizadores espanhóis favoreceram o ensino básico, médio e superior nas suas colônias além-mar desde o início da colonização, no século XVI, ao contrário dos colonizadores portugueses, pouco interessados em alfabetizar e instruir a população de suas colônias na África e América do Sul. No Brasil as primeiras universidades somente foram fundadas a partir de 1930, quando

o Brasil já era República. Não entanto na América Latina destaca-se a “Universidad Nacional Mayor de San Marcos”, localizada no Peru e fundada em 12 de maio de 1551 por Domenico Frei Tomás de San Martin, ela é o primeiro centro de altos estudos acadêmicos do continente americano.

Contudo, o passado colonial português não explicaria as diferenças regionais encontradas no Brasil de hoje, assim segundo Freitas (1998), o sul do país tem taxas de analfabetismo de apenas 5% enquanto no nordeste essa taxa chega a quase 40%! Atribui-se aos imigrantes europeus e asiáticos a reversão do analfabetismo no sul do país. Desde o século XIX, quando o Brasil já se tornara independente de Portugal, até as primeiras décadas depois da Segunda Guerra Mundial, levas de imigrantes afluíram para a região entre Porto Alegre e São Paulo, levando para lá populações profissionalizadas, letradas, politizadas, que procuravam ascender socialmente. Graças a eles, a face da antiga colônia portuguesa na América Latina foi remodelada e modernizada, transformando essa região em um dos pólos econômicos mais dinâmicos da economia globalizada.

Seja como for, as causas do analfabetismo persistente na América Latina do final do século XX precisa ser buscada, em última instância, nas taxas de não-escolarização de grandes contingentes de população infantil em períodos bem mais recentes da história do continente. Trata-se, portanto, de falhas da política educacional, praticadas em uma época em que o colonialismo já tinha sido erradicado da América Latina por mais de um século.

O analfabetismo persistente em certos países latino-americanos encobre injustiças sociais marcantes de outra ordem de fatores: a divisão da população em rural e urbana, em classes sociais e hierarquizadas, o favorecimento de certas faixas etárias em detrimento de outras, o desprivilegiamento sistemático do sexo feminino, preconceitos raciais contra índios e negros, dentre outros fatores.

O maior contingente de analfabetos sempre foi registrado nas áreas rurais, de difícil acesso e muitas vezes cortadas da civilização. Basta lembrar as épocas de chuvas e enchentes na bacia amazônica, em que a população escolar não consegue chegar às escolas. Sobreõem-se a esses fatores sazonais e climáticos os períodos de colheita, em que, além

dos adultos, a população infantil rural é convocada a colaborar nas colheitas e na mercantilização dos produtos agrícolas.

O desnível socio-econômico, decorrente da má distribuição de renda, certamente é o fator decisivo para a geração do analfabetismo. Muitas localidades pobres não conseguem oferecer escolas para a população pobre, e os pais pobres não têm recursos para enviar os seus filhos a outros municípios ou escolas (particulares) capazes de suprir o déficit de vagas. Em caso de dúvida, os pais investem preferentemente na formação dos filhos do sexo masculino.

Os problemas como o grande contingente de analfabetos nas áreas rurais e o desnível socio-econômico, oriundo da má distribuição de rendas, têm diminuído com as grandes levadas migratórias, trazendo as populações do campo para as cidades e do norte e nordeste do país para as cidades no centro-oeste e sul do Brasil. Trata-se, pois de grandes reestruturações da sociedade brasileira, cuja tendência geral é a "urbanização". Hoje em dia, mais de 3/4 da população brasileira vive em cidades. E cidade é sinônimo de condições de vida melhores do que no campo, mesmo quando se vive nos bolsões de pobreza das grandes metrópoles.

Os níveis de escolarização nos centros urbanos brasileiros passam de 90%; no sul do país a escolaridade nas cidades já atinge praticamente os níveis europeus, não se fazendo distinção do sexo e da cor nas escolas públicas. Há na América Latina uma tendência claramente decrescente do analfabetismo em termos relativos e absolutos. Isso se deve ao esforço desenvolvido em todos os países em assegurar escolaridade plena a todas as crianças com idade escolar (de 6 a 14 anos). Caso o Brasil, o México e a Bolívia pudessem ostentar uma escolaridade de 99,9%, não haveria mais analfabetos latino-americanos no futuro. O mecanismo de produção de analfabetismo estaria definitivamente desativado. FREITAS (1998). Porém, até lá, os países latino-americanos que apresentam alta taxa de analfabetismo terão que optar em permanecer inertes com relação a baixa qualidade de ensino escolar e fenômenos de repetência e desistência, ou uma forma de conjugar esforços governamentais e não-governamentais para pelo menos aumentar as oportunidades de acesso à escola.

No Brasil, Paulo Freire, um educador internacionalmente reconhecido que faleceu no primeiro semestre de 1997, desenvolveu um método de alfabetização eficaz que hoje leva seu nome (método Paulo Freire) e consiste em transformar o analfabeto em cidadão. Isto é, ao educando é incorporado um conhecimento cognitivo adequado a sua capacidade e aptidão própria. Trata-se de um trabalho de conscientização política coletiva que desloca a ênfase da "culpa" do analfabetismo da vítima para os verdadeiros responsáveis. Em sua educação, a prática da liberdade é essencial, deixando claro aos políticos, pedagogos e educandos, que a responsabilidade para a formação do cidadão do presente e do futuro cabe a todos, mas primordialmente àqueles que manipulam os recursos econômicos, políticos e simbólicos da sociedade.

O tema do analfabetismo passa assim, a ser redefinido como uma discussão de boa ou de má organização de uma sociedade, enquanto os índices de analfabetismo passam a ser um indicador da boa ou má gestão de seus governos no presente e no passado.

2. O Analfabetismo no Brasil.

Essa problemática acentua-se porque a sua história de colonização abriu espaço para uma situação de dependência que perdura até os dias atuais. A política de colonização adotada pelo governo português favoreceu atividades de exploração, não se preocupando com a formação de uma nação que caminhasse gradativamente para sua autonomia, mas, pelo contrário, que se submetesse às exigências e aos caprichos da corte, que se deixasse explorar, e para atingir certos fins, naturalmente, a educação não ocupava um lugar de destaque.

Durante os movimentos sociais da independência e nos primeiros anos do império, as elites coloniais aderiram às doutrinas liberais então em voga na Europa. No campo educacional algumas medidas legais foram tomadas, como a constituição de 1824, que previa a instrução primária gratuita a todo cidadão, e a lei de 15 de outubro de 1847, que determinava a criação das escolas de primeiras letras que fossem necessárias em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos de todo o país. No entanto, estas medidas legais não chegaram a se concretizar por motivos econômicos políticos o técnicos, dentro dos

quais destaca-se o fato de que os nativos e os negros escravos não eram considerados cidadãos e, principalmente, o fato de que as características da vida social não desencadeavam a busca pela instrução. Beisiegel (1989) esclarece esta idéia afirmando que:

“Importadas no âmbito das doutrinas liberais que prevalecem entre as elites dominantes durante os movimentos sociais da independência e nos primeiros tempos do império, as idéias de educação para todos surgiam como um componente indispensável à coerência interna de um sistema de idéias que advogava a universalização dos direitos e, à semelhança de outros direitos universais então incorporados às leis do país, também não encontraram respaldo nas condições de vida produtiva da sociedade escravocrata e da economia colonial” (BEISIEGEL, 1989:4).

Durante a campanha abolicionista almejou-se um sistema educacional que contemplasse os interesses populares mais que na primeira república (e talvez até hoje) não se concretizou. A decadência da sociedade escravista acentuou ainda mais a crise social instalada no país. Havia, na época, 80% de analfabetos, incapazes de vivenciar uma sociedade de economia efetiva de mercado.

O Ingresso do Brasil no movimento capitalista internacional exigiu novamente a mudança nos rumos da educação. Nas primeiras décadas do século XX já se percebe mobilizações da sociedade em busca de instrução; o manifesto de pioneiros (1930) acusava o analfabetismo como um empecilho aos processos de transformações pelo qual o país passava.

O mercado requeria mão de obra treinada para exercer atividades mecânicas de produção e alguns trabalhadores especializados para exercerem as funções de direção e chefia. A Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961 veio ao encontro destas novas exigências do mercado e dos anseios políticos, fortalecendo as escolas particulares que deveriam formar pessoas qualificadas para assumirem o poder, enquanto que as escolas públicas formariam semi-alfabetizados, a grande massa dominada. Novamente, o dualismo educacional se fez sentir.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1971, lei 5.692, veio reforçar o caráter discriminatório da escola e sua função excludente. Principal instrumento da política dos governos militares, criou o ensino profissionalizante de 2º grau, empobrecendo o ensino

oferecido e já defasado; os alunos nem se desenvolviam cognitivamente e nem se qualificava profissionalmente, pois não se criou uma infra-estrutura adequada para atender às exigências das habilitações profissionais. Através da fusão de disciplinas em áreas de estudo, houve uma deterioração ainda maior da qualidade de ensino. Entretanto, estas diretrizes não foram seguidas pelas escolas privadas que continuavam preparando seus alunos para os vestibulares e para assumirem futuramente o controle e o poder.

Todo este contexto desfavorável para uma educação realmente democrática, permite que se defina a escola pública das últimas décadas como um caos, em que o arbítrio do Estado tira a autonomia das instituições de ensino, atrelando-as aos interesses da classe dominante e do capitalismo internacional; a estruturação das escolas reguladas por legislação antidemocrática, centralização, burocracia, evidencia uma perspectiva empresarial e não educacional; falta legitimidade aos poderes constituídos no interior da escola, a falta de participação paritária de alunos, funcionários e professores na gestão impede um controle da coisa pública; há falta de transparência das decisões institucionais; o ensino é elitista, associado ao imperialismo econômico; os altos índices de repetência e evasão denunciam a má qualidade de ensino; subsídios generosos são dados às escolas privadas cujos empresários transitam livremente nos conselhos de educação, negociando em favor de seus interesses econômicos.

Diante deste quadro pode-se questionar o porquê da aparente imobilidade da população que necessita dos serviços educacionais. A falta de uma formação adequada permite que haja um processo de alienação desencadeado muitas vezes pelos meios de comunicação e até pela própria igreja, que prega o conformismo e a espera de uma vida melhor em outros planos. Os sindicatos são, com certeza, os meios legítimos e adequados para as reivindicações das classes trabalhadoras; muitas lutas a favor de uma escola pública de qualidade foram desencadeadas pelos sindicatos dos trabalhadores da educação, o que resultou em alguns ganhos sociais na constituição de 1988, embora carecendo de recursos para sua concretização. No entanto, as lutas sindicais muitas vezes tomaram rumos divergentes por interesses corporativistas, posições radicais que direcionavam as reivindicações para questões salariais, subestimando outras dimensões da problemática educacional, como, por exemplo a formação docente.

“As freqüentes e longas paralisações, aliadas à persistência das relações autoritárias do corpo docente com os alunos e os pais, acabaram por incentivar a transferência de estudantes para as escolas privadas, ainda que de baixo nível, em busca de maior continuidade do processo educacional e maior ordem, confundidas com a qualidade do ensino. Ora, esse estreitamento da clientela da escola pública (em termos afetivos e de motivação) acaba por diminuir o apoio popular a essa escola, favorecendo ao contrário, as teses de privatização e da deseabilidade da transferência de recursos públicos para o setor privado”. (CUNHA, 1991:47)

Apesar destes entraves, em termos históricos observa-se alguns avanços. Embora a LDB 5.692 de 1971 tenha restringido o dever do Estado na oferta de educação básica a uma faixa etária dos 7 aos 14 anos, já dedicou um capítulo específico para educação de jovens e adultos, sendo esta primeira vez na história da educação brasileira que este segmento foi citado em lei. A constituição de 1988, já reconhece o direito à educação para todos. O artigo 208 garante a oferta por parte do Estado, do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria. Determina ainda, no artigo 60 das disposições transitórias, que 50% dos recursos destinados à educação sejam reservados para a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Do direito à educação e do dever de educar, reafirma o dever do Estado com a educação escolar pública garantindo a educação fundamental a todos, sem restrição de idade. A seção V do capítulo II da educação básica, refere-se especificamente à educação de jovens e adultos, caracterizando-a como sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e meio na idade própria. Estabelece ainda que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas, de acordo com as suas especificidades, como interesses, necessidades, condições de vida e trabalho. Ao poder público cabe zelar pelo acesso e permanência do trabalhador na escola. O sistema de avaliação previsto também é teoricamente, favorável à continuidade de educação pois o aluno pode acelerar seus estudos, independente da idade ou da seriação. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos, inclusive por meios informais, serão considerados nesta avaliação.

Pode-se dizer que, enquanto não tivermos uma nova postura de uma sociedade que valorize o professor com um governo que dê importância à educação e que este implemente uma política pública mais clara e/ou dê condições materiais e administrativa para a aplicação de determinado modelo educacional, enquanto isto seremos sempre atropelados pela mudança mundial, que tem como mentor o neoliberalismo disfarçado de globalização.

Segundo a UNESCO a taxa de analfabetismo no Brasil no ano de 2001 foi de 14,70%, tal índice é apenas inferior ao Peru em toda a América Latina. No Brasil há muitas distorções, encontrando-se Campinas em terceiro lugar no Estado de São Paulo, o mais industrializado do país.

CAPÍTULO II

A BUSCA PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

1. Visão da Educação e os organismos internacionais.

Ao longo do século XX, os países latino-americanos têm sofrido constantes mudanças nas concepções e estratégias de seus sistemas educacionais. As sucessivas e diferentes propostas de reforma, impulsadas sobretudo a partir dos anos 60, tiveram como características ter atingido quase todos os aspectos susceptíveis de ser transformado nos sistemas educacionais e de ter sido determinadas, com freqüência, por fatores externos.

Desde os anos 80 e sobretudo a partir dos anos 90, desencadeou-se uma radical e inquieta mudança no que se refere ao papel do Estado no provimento de direitos fundamentais da cidadania em praticamente todo o globo. Sob inspiração particular das reformas neoliberais comandadas na Inglaterra por Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos, por Ronald Reagan, no final dos anos 80 e início dos anos 90 do século recém findado, tais mudanças preconizavam, sobretudo, a diminuição do papel do Estado, desregulamentação da economia, combate ao sindicalismo, privatizações e redução dos gastos públicos.

O Brasil ingressou com bastante atraso nesse processo, todavia, os dirigentes atuais resolveram compensar o tempo perdido implementando um conjunto de medidas em diversos setores da economia e das políticas públicas. A área educacional foi atendida em todos os níveis e modalidades de ensino num curto espaço de tempo. Só agora começam a aparecer os primeiros resultados.

As reformas educativas preconizam mudanças no sistema educacional com vistas a melhoria da qualidade de ensino e do desempenho estudantil.

Um dos aspectos mais importantes do debate atual sobre as mudanças nos sistemas de ensino refere-se ao papel que os organismos internacionais vêm desempenhando, tanto na condição de consultores quanto na de financiadores, no processo de reformas educativas nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. O Banco Mundial (BM), o mais influente desses organismos, tem sido o principal proponente dos pacotes educacionais que os dirigentes locais, têm implementado nos últimos anos, porém, outros organismos, a exemplo da UNESCO (Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o FMI (Fundo Monetário Internacional) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) também têm se preocupado em produzir estudos que apontam para as reformas educacionais que interessam aos países do chamado centro, conhecidos como o primeiro mundo.

Não se trata de rejeitar quaisquer das propostas apresentadas pelos organismos internacionais. O que se faz necessário é proceder a um exame coerente de tais propostas. Ora, um dos grandes problemas reside no fato de elas não atentarem para as desigualdades econômicas e sociais entre as diversas regiões brasileiras. As medidas homogêneas que em geral se sucedem aos diagnósticos dos especialistas internacionais acabam por afetar de modo particular o processo educacional nessas regiões. Esses diagnósticos indiscutíveis são, na verdade, expressões de uma determinada concepção de sociedade e de educação que se pretende válida para todo e qualquer país, vale dizer, para o globo. Eles servem para definir aos pacotes educacionais e estandardizar os sistemas educacionais a partir dessa visão ampla e globalizante.

Observa-se para o fato de que a UNESCO, a OCDE, o FMI e o Banco Mundial diagnosticam as recentes mudanças efetivadas nos sistemas educacionais em diversos países do globo como fruto das transformações verificadas no mercado de trabalho e nas condições sociais nas últimas décadas, as quais ampliaram as demandas por educação. Assim, alguns países, a exemplo do Brasil, tiveram que adaptar seu sistema educacional para acompanhar esta transformação no mundo do trabalho.

É nesse contexto de forte presença dos organismos internacionais, na formulação e execução das políticas educacionais, que se articulam e se desenvolvem as reformas educativas, sobretudo, nos países emergentes.

Quando se fala em reformas educativas, várias são as interpretações quanto ao seu significado. Partindo dessa compreensão, ao se referir às reformas educativas, estar-se-á tratando de mudanças efetivadas na estrutura e organização do sistema escolar no contexto de passagem de um Estado medíocre para um Estado atuante. Acredita-se ainda esta passagem se dá num momento específico de crise do Estado moderno, em particular, do Estado de Bem Estar Social, e da sua incapacidade de dar resposta ao atual período de desenvolvimento do capitalismo em nível mundial. Almerindo Afonso diz:

“As reformas educativas são também entendidas como tentativas de resolução de dilemas que o Estado moderno enfrenta, devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente crise fiscal que ao tender ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de acumulação e legitimação”. (AFONSO, 1998:85)

Dessa forma, o que se propõe nas reformas em curso é uma mudança radical no sentido de substituir o que seus proponentes consideram um modelo caracterizado por uma organização centralizada e fortemente burocratizada para um modelo cujo eixo central seja uma maior descentralização, com a aceitação de formas organizacionais de gestão próximas às do mercado.

Para Castro e Carnoy (1997), a grande questão de fundo que motiva as reformas em nosso continente é de fato de que a América Latina ingressou nos anos 80, cenário de profundas transformações na economia mundial, em enorme desvantagem, tanto no que concerne às mudanças na base produtiva decorrentes das inovações tecnológicas e das mudanças de ordem gerencial quanto da ausência, por conseguinte, de *“uma força de trabalho com sólida base de conhecimentos matemáticos e científicos e com capacidade efetiva de comunicação”* (ibid.10)

Tendo como ponto de partida esta visão economicista, cujo pressuposto é a inserção dos países não desenvolvidos no cenário internacional de forma dependente e subalterna, os autores partem para investigar como se têm dado as reformas educativas que muitos países latino-americanos desencadearam a partir dos anos 80 e 90, a despeito da falta de recursos públicos destinados aos programas sociais.

O primeiro dado que é apresentado refere-se à expansão da rede escolar. É interessante notar que tal expansão se deu mesmo com cortes nos gastos públicos destinados aos serviços sociais, incluindo a educação. O resultado foi a persistência de um ensino de baixa qualidade. Os autores Castro e Carnoy (1997) demonstram esse baixo aproveitamento, tomando por base os estudos sobre capacidade de leitura de crianças de nove anos, em 27 países de todo o mundo realizados em fins dos anos 80 pela International Education Assesstement (Avaliação educacional internacional – IEA), em que, o desempenho dos alunos da América Latina foi bastante diferenciado. Já no início dos anos 90, as cidades de São Paulo e Fortaleza participaram do teste de Matemática e Ciências da international Assesstement of Educational Progress (Avaliação internacional do progresso Educacional – IAEP). Os alunos dessas cidades foram bem fracos com relação aos alunos dos países desenvolvidos e dos recém industrializados. Citam outro estudo piloto realizado recentemente com alunos de 13 anos de cinco países latino-americanos, em testes de ciência e matemática, em que, novamente, os resultados são, no geral, insatisfatórios, se comparados com as médias internacionais. O que tais testes parecem indicar é que, de fato, o nível de desempenho escolar dos alunos latino-americanos é baixo e, mais além, há um considerável grau de desigualdade entre os sistemas educacionais da região. A análise dos autores (Castro e Carnoy, 1997) encaminha-se, entretanto, para examinar qual o meio latinoamericano de melhorar a aprendizagem escolar, vale dizer, qual a reforma necessária para se atingir tal objetivo.

A dinâmica da reforma pressupunha modificações no padrão de financiamento dos gastos sociais. As mudanças na economia, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, impuseram novas restrições orçamentárias, que resultaram em ajustes fiscais. Essas alterações *“obrigaram a maioria dos países da América Latina e do Caribe a buscar meios de reduzir os gastos públicos – sobretudo os gastos públicos do governo central -, com*

educação e formação e, concomitantemente, a tentar aumentar a escolarização”
(CASTRO e CARNOY, 1997:16)

Assim, tem-se um primeiro modelo de reforma educacional, denominada de reforma financeira, que significou a redução dos gastos com educação e sua adequação ao ajuste fiscal. Mas havia outros objetivos: era preciso estimular e tornar mais produtiva a organização escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista a formação de recursos humanos. Tal reforma orienta-se de forma a promover a concorrência. E por fim, têm-se as reformas orientadas para a equidade, cujos pressupostos apontam para a busca da mobilidade e da igualdade sociais, dentro do ideário reformista.

A que conduz esta política na educação pública? Proceder ajustes nos níveis de ensino médio e superior. Isso implica ainda em racionalizar gastos e repassar parcelas de sua oferta ou controle para o setor privado, sobretudo a formação profissional. Assim os recursos remanescentes poderiam então ser aplicados, em tese, no ensino fundamental.

O Brasil foi um dos países que, na década de 1990, promoveu uma completa reestruturação no seu sistema de ensino. Mudanças foram efetivadas na constituição Federal, aprovou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e, na área do financiamento, definiu-se uma nova modalidade de investimento no ensino fundamental com a criação do FUNDEF. A adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos diversos níveis de ensino e de sistemas de avaliação externa, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), completam o quadro da atual política educacional.

Uma das questões mais decorrentes em todos os discursos sobre reforma educativa refere-se a problemática da descentralização. Pode-se dizer que esta é uma tendência mundial. Ou seja, praticamente, todas as reformas educacionais levadas a cabo, nos anos de 80 e 90, caminharam para uma maior descentralização das atividades educacionais.

Em geral, o entendimento sobre descentralização caminha no sentido de delegar responsabilidades e encargos da esfera macro (União) para a esfera micros (Municípios, escolas) ou meso (Estados ou províncias) do poder público ao ainda a transferência das

atividades estatais para a sociedade civil. A grande questão que transparece no debate da descentralização é quem controla o sistema educativo e quem se responsabiliza por ele.

Juan Cassasus (1999), ao problematizar a estratégia de descentralização da gestão educativa, levanta uma série de interrogações sobre quem deve exercer o controle sobre o sistema educativo: este recai sobre o Estado o sobre a sociedade civil? Se sobre o Estado, em qual instancia deste? Ou se é sobre a sociedade civil, nas mãos de quem? Pais de famílias, setores produtivos, ou entidades religiosas? Ou , então, se trata de uma questão de responsabilidade compartilhada?

A possibilidade de maior interação da comunidade local com a escola e de novos modelos de padrão de gestão educacional, com maior autonomia da unidade escolar são argumentos recorrentes na defesa das reformas descentralizadoras. Para seus defensores, o empoderamento da escola possibilita melhoria do desempenho escolar na medida em que co-responsabiliza os atores do processo, que abandonam sua função de figurantes e passam a assumir o papel principal. A escola passaria a conviver com a presença vigilante da comunidade e dos pais, o que, em última instância, conduziria a democratização da própria escola.

Porém, uma das críticas mais freqüentes ao processo de descentralização consiste exatamente no fato de que este nem sempre estimula ou vem acompanhado da democratização da política pública. Não raro, as políticas de descentralização significaram tão somente um maior e menor controle dos gastos governamentais. O repasse de obrigações para as comunidades, segundo os críticos, é uma forma de desvanecimento da ação política. Na medida que as comunidades não se constituem em contrapoder ao controle estatal puro, a gestão local perde seu caráter político e se reduz a uma mera técnica de gestão da qualidade.

Quando se fala de qualidade é preciso estar atento ao sentido polissêmico da palavra, que mobiliza a todos, mas não necessariamente com os mesmos objetivos. Por qualidade se entendem coisas absolutamente diversas. Para os defensores da descentralização, os termos eficiência, eficácia e efetividade são atributos que de per si se constituem em ganhos do sistema e favorecem a otimização dos recursos físicos e humanos,

potencializando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a qualidade do serviço educacional. Esse pensamento, no entanto, ainda está por ser comprovado concretamente. Conforme lembra Cassasus, não há uma base empírica suficiente clara para mostrar de maneira específica uma relação entre descentralização da gestão educativa e melhoria da qualidade de ensino. No máximo pode-se admitir que uma estratégia descentralizada, ao interferir na gestão, provoca uma mudança organizacional, a qual, por sua vez, pode implicar na melhoria da qualidade do serviço educacional.

Mas, ainda segundo Cassasus, a descentralização pode, por outro lado, impactar a gestão educativa negativamente, visto que, ao fundamentar na dinâmica do mercado, ela tende a gerar iniquidade no sistema devido aos processos seletivos que desencadeia. Pode, por isso mesmo, aumentar as diferenças sociais.

QUALIDADE EM QUESTÃO

1. A Qualidade na Educação pode ser alcançada

Para os educadores, qualidade na educação soa como uma estratégia de ação na formação do cidadão consciente e compromissado com a construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais humana. Como diz Marquez (1993):

"a busca constante de talentos não se faz sem um sistema educacional de qualidade que identifique precocemente os talentos e possa cultivá-los ao longo dos anos de escolaridade. (...) o discurso da competitividade e da eficácia se alarga, o sistema educacional mergulha na maior de todas as suas crises. É tão sério o atual descompasso entre os anseios por melhor educação e sua realidade que os cursos de Licenciatura – formação de professores de nível superior – ou estão fechando por falta de candidatos ou estão oferecendo incentivos, bolsas de estudo para atrair alunos".

Qualidade em educação sempre foi assunto presente na ordem do dia, pelo menos em termos teóricos. O problema tem sido muito mais de vontade política de um planejamento educacional que possibilite aos sistemas educacionais (nível federal, estadual ou municipal) operarem dentro dos seus limites de competência, com qualidade.

Uma premissa básica é a de que sempre se falou em qualidade na educação e existem até os saudosistas que, de certa forma, acreditam que nos anos anteriores aos da década de 60 a educação era melhor, com as instituições formadoras dos profissionais da educação – escolas normais e faculdades de educação – formando bons educadores.

Um dos problemas da atualidade brasileira em termos de educação é a sua falta de paradigmas ou, melhor explicitando, a falta de novos paradigmas para a educação, a educação não pode ficar a reboque, andando na contramão do desenvolvimento da tecnologia ou à mercê dos políticos que fazem da educação apenas um mote para suas campanhas eleitorais e depois esquecem o compromisso assumido e passam a governar ou legislar em função de um ibope imediato. Assim, tentam regulamentar quanto deve ser a mensalidade nas escolas privadas e se esquecem de analisar a situação caótica do ensino público. Usam de dois pesos e duas medidas e esquecem os compromissos assumidos.

De acordo com Demo (1996) a educação tem sido o termo-resumo para designar qualidade. Qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana; tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Denota o compromisso com a qualificação dos recursos humanos envolvidos, tendo em vista que qualidade provém deles.

Segundo Demo (1996), ao contrário do que se crê comumente, qualidade total não se reduz a táticas de planejamento, organização, previsão, controle do desperdício, relações públicas. Antes, supõe competência humana como tal, formal e politicamente. Si isso existir, os outros desafios são decorrentes.

Assim mesmo, educação não será em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente, formação, apreender a apreender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar. Implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar.

A educação é o suporte essencial, porque, no lado formal, instrumenta a pessoa com a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate que é o conhecimento e no lado político, alimenta a cidadania.

Sociedade educada é aquela composta de cidadãos críticos e criativos, capazes de indicar o rumo histórico, coletivamente pretendido, desenvolver, maximamente, a oportunidade, histórica, disponível. Diante deste quadro, Demo (1996) nos diz que a valorização do professor representa a estratégia principal da educação qualitativa. O professor competente e socialmente satisfeito é a melhor motivação para a qualidade.

Na verdade, duas são as virtudes essenciais: de um lado, formação adequada e atualização permanente, construção de conhecimento; de outro, orientação do aluno para que este assuma o mesmo compromisso produtivo, com qualidade formal e política. Aí está a redefinição radical do professor.

Demo (1996) considera que a primeira questão essencial para se fazer qualidade, será cuidar para que exista, de direito e de fato, "processo educativo", não apenas ensino, instrução, aprendizagem, treinamento.

A ineficiência do atual sistema, a marginalização dos professores, o atraso didático são obstáculos que devem ser atacados com absoluta urgência, também porque só admitem solução de longo prazo.

Vemos que qualidade é competência humana, construção histórica, seja na face formal, seja na política. Está definitivamente ligada à educação e ao conhecimento. Portanto, educação precisa passar de mera aprendizagem para apreender a apreender; fazer da escola e da universidade lugares privilegiados da educação e do conhecimento, reconhecendo que a dignidade da sociedade depende, em primeiro lugar, da base educativa e da respectiva cidadania.

Em referência à Qualidade Total Demo (1996) diz que se ela não ressalta o compromisso com a qualificação humana, indo ao centro do desafio da educação e do conhecimento, permanece mera moda e refabrica treinamentos fantasiosos, além de concatenar forças indignas e que a supervalorização da esfera política, em detrimento da formal, recoloca efeitos imbecilizantes, porque acaba privilegiando o atrelamento sobre o questionamento crítico e criativo.

Não há dúvida que não se pode ter qualidade de vida sem educação, a qual se destina a formar o sujeito histórico, crítico e criativo.

2. Qualidade Total aplicada à Educação.

Qualidade tem sido uma palavra mágica dominante no mundo empresarial nas últimas décadas. O assunto tem sido explorado das mais diversas formas, nos vários setores da atividade humana e com bastante interesse no mundo empresarial. Em eventos – sejam congressos, seminários, simpósios ou mesas redondas –, o assunto chave tem sido a "Qualidade Total". A expressão qualidade rotula o grande desafio dos homens que historicamente, buscaram-na por todos os meios e por diferentes caminhos. No mundo empresarial, ela é considerada de suprema importância, como se dela dependesse a sobrevivência daquelas organizações administradas sob uma visão estratégica, razão pela qual desempenham destacados papéis no mundo competitivo. Para os ecologistas, o conceito de qualidade assume hoje um sentido muito forte em termos de preservação da natureza, de qualidade de vida e, mais ainda, de direito à vida que tem sido negada aos seres vivos do planeta pela destruição causada pelo próprio homem.

A qualidade de ensino, ao que parece, é hoje uma preocupação mundial, mas isso se deve ao fato do **capital** ser mundial e este ter como principal preocupação os novos modelos de lucro e acumulação.

A Qualidade Total na Educação (QTE) busca a excelência através do controle total do processo educacional, abrangendo as relações pedagógicas, pois exige a participação de todos numa relação de fornecedor e cliente, apresentando-se como um modelo de gestão do trabalho diferenciado do taylorismo/fordismo pelo seu caráter “participativo e desalienante”, tendo o aluno como cliente preferencial.

Esse discurso desbanca o discurso da igualdade, justiça e participação política na esfera pública de discussão e decisão, tornando-se praticamente impossível, segundo ele, pensar numa sociedade que questione as leis do mercado e do capital, encobrindo, assim, as contradições do capitalismo.

Fala-se em gestão democrática, porém defende-se a supremacia da técnica sobre a política e a participação. Dessa forma, a QTE tem uma visão reducionista quando considera que os problemas educacionais podem ser resolvidos através de soluções técnicas e da boa vontade dos profissionais, além de adotar critérios desenvolvidos dentro dos quadros do tecnicismo.

Nela, tudo se reduz a uma questão de melhor gestão e administração, de reformas, de métodos de ensino e conteúdos curriculares; e a educação passa a ser vista como um problema exclusivamente técnico, portanto, não político.

A Qualidade Total na Educação não possui cunho democrático, já que a verdadeira gestão democrática deveria envolver formas de organização administrativas e pedagógicas, promovendo a interação de todos os componentes da comunidade escolar, ou seja, funcionários, alunos, pais, professores e direção.

Essa organização deveria ter objetivos, definidos, visando uma gestão verdadeiramente democrática e com real qualidade de ensino, pois falar em qualidade de ensino (por se tratar de um processo educativo) é falar de qualidade de formação do homem, e não é possível pensar em qualidade de ensino sem garantia de qualidade de vida.

Responsabilizam os profissionais da escola pelos descaminhos da educação, esquecendo-se de que estes também são produtos deste mesmo processo, mascarando os reais interesses que orientam para onde a educação caminha.

“Podemos afirmar que os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam, muitas vezes, a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar as circunstâncias que os leva a tal ação, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. (KULLOK, 1997:12)

Os problemas enfrentados na educação brasileira tem raízes históricas, sendo que sua extinção depende de uma ampla reformulação dos propósitos e políticas da educação neste país, além de uma mudança de postura e da substituição de alguns paradigmas em relação à sociedade, pois é de conhecimento de todos a precariedade das escolas públicas no Brasil, um vez que a falta de materiais pedagógicos e a má formação dos professores são

apontados como algumas das principais causas da deficiência do ensino. Porém, isso se deve, antes de tudo, ao descompromisso das autoridades com a educação.

“As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação as relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso, a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto... A qualidade já existe... mas apenas para alguns...” (SILVA, 1994)

Como falar de Qualidade Total neste contexto? Como cobrar dedicação exclusiva dos professores, quando tantos necessitam recorrer à dobra de turnos para complementação salarial?

Isso se expressa no gerenciamento e direcionamento técnico, político e ideológico que o Estado deve dar à educação, tornando-a uma prática social formadora, profissional e ideológica, reproduzindo formas de pensar o mundo e preparando o indivíduo para uma vivência social e profissional no mercado de trabalho atual.

A educação tem sido um tema amplamente debatido na sociedade brasileira nos últimos anos. Desde a constituinte de 88, passando pelas articulações em torno de uma LDB, esta revela-se um campo de disputa entre diferentes propostas. Os trabalhadores e seus sindicatos discutem, de maneira geral, as conseqüências que as novas formas de gestão/tecnologias acarretam para o mundo do trabalho e as demandas colocadas pela globalização econômica para a formação/qualificação dos trabalhadores. Por parte dos empresários, cresce a reivindicação por um ensino básico de qualidade capaz de formar uma mão de obra polivalente e flexível.

No que tange ao ensino fundamental, por exemplo, a nova frente de batalha se faz no ataque às causas da repetência, responsável por um alto índice de reprovados, principalmente na 1^o a 5^o séries do primeiro grau. Tendo isso em conta, a qualidade passa a ser a questão *"mais nobre e mais importante"* (CASTRO & FLETCHER, 1986). Reforma curricular, avaliação de professores e alunos, plano de cargos e carreira, reciclagem

profissional, promoção automática, etc., são algumas medidas sugeridas com o objetivo de solucionar os problemas do primeiro grau.

Neste sentido caminham algumas propostas de reformulação do ensino básico no Brasil, inclusive com a adoção do modelo de gestão da Qualidade Total.

Seria necessário problematizar se a pura gestão eficiente dos recursos públicos na área educacional são suficientes para garantir o direito a um ensino de qualidade? É preciso pensar se a escola, da forma como tem sido estruturada e organizada, tem promovido uma formação plena aos alunos que a freqüentam? É possível promover o acesso a um ensino de qualidade na escola sim que se mexam na estrutura e na organização do ensino? Bastam reformas curriculares, avaliações externas, recompensas por "produtividade"?

Por isso, faz-se necessário levar aos professores a utilizar técnicas de ensino que ajudam a liberar a criatividade da garotada, ainda que, para sua aplicação, seja necessário deixar cair em segundo plano o aprendizado daquelas noções de história, geografia, filosofia, literatura, sociologia, etc., que, dizem os padrões, não tem muito a ver com a produção. Longe de garantir um ambiente no qual os alunos possam reconstruir, penetrar, analisar e criticar a realidade, utilizando ferramentas que ajudam a desmistificar a ordem existente, a aplicação destes métodos de ensino nas condições em que se encontram nossas escolas apenas leva o aluno a descrever de forma mais criativa o desenrolar das relações sociais ou, no máximo, a corrigir as posições mais ingênuas e atrasadas de sua visão de mundo sem, no entanto, superar os limites do senso comum.

Na medida em que a preocupação com os conteúdos assimilados cai em segundo plano e que a escola precisa formar apenas um trabalhador mais criativo, começa a não fazer sentido reprovar os alunos ou deixar de adotar formas que facilitem a estes a tarefa de passar de ano. Não é por acaso que a prova da eficiência e da qualidade do ensino está alicerçada na queda do índice de reprovação dos alunos e na elevação das médias obtidas em cada matéria, ou seja, em parâmetros meramente quantitativos que ocultam a progressiva deterioração do nível de conhecimento exigido no primeiro e segundo graus.

Longe de assistirmos a uma melhora dos conteúdos e das práticas pedagógicas do sistema de ensino dirigido às classes subalternas, as mudanças que serão implementadas nas escolas levarão a um empobrecimento cultural ainda maior dos jovens que se preparam para a inserção no mundo do trabalho.

Há mais de duas décadas, o relatório de Faure (1974) afirmava este inquestionável princípio:

"Os educadores, uma de cujas tarefas essenciais é, atualmente, a de transformar as mentalidades e as qualificações inerentes a todas as profissões, deveriam ser os mais disponíveis a repensar e recriar os critérios e os dados da profissão docente, na qual as funções de educação e animação primam cada dia mais sobre as funções da instrução".

Segundo os defensores da qualidade total, para que qualquer organização, pública ou privada, desempenhe sua função em um nível de alta qualidade, é necessário que os trabalhadores de essa organização se empenhem para atingir essa qualidade exigida e que seus dirigentes assegurem as condições para que isso ocorra. Seguindo esse pensamento, Glasser (1990) considera a escola como uma dessas organizações e os alunos, como seus trabalhadores. Partindo dessa premissa, imputa aos professores (que diretamente dirigem os alunos) e aos diretores (que gerenciam a ambos: professores e alunos) a responsabilidade pelo baixo desempenho nas escolas (capitalistas), pois os mesmos não sabem administrar no sentido de os alunos realizarem quantidades significativas de trabalho de alta qualidade.

Nessa mesma visão, a qualidade total é oferecida para qualquer educador engajado na luta pela transformação social e que tenha uma visão crítica em relação ao papel que a Educação desempenha ou pode desempenhar na sociedade capitalista. Torna-se fácil entender que qualquer iniciativa de tentar melhorar a qualidade da educação destinada ao proletariado, não passa de um grande engodo.

Outro ponto de vista é manifestado assim: *"a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento"* (SAVIANI, 1991:98). Ou seja, devemos lutar por uma educação de qualidade que ao invés de tratar os alunos como "clientes", excluindo do processo educacional os provenientes das classes populares,

procuremos democratizar o acesso e a permanência na escola das crianças vindas dessas classes.

CAPÍTULO III

O BRASIL E SUA REFORMA EDUCATIVA

1. Reforma educacional e neoliberalismo no Brasil.

A partir da década do 60, surgiram no Brasil os sinais mais claros da influência neoliberal na educação. O processo de privatização da educação brasileira se iniciou com a colaboração dos agentes do golpe de 64, que tinham afinidades ideológicas com os grupos que defenderam o projeto da LDB de orientação privativista, e que deram origem a lei N° 4.024/61.

A primeira LDB favorecia os interesses privatistas porque permitiu que os empresários da educação ocupassem cargos no conselhos de educação em nível federal e estadual.

A expansão do ensino privado foi muito intensa após 64, crescendo a lucratividade média com o aumento do ensino, assim essa expansão tornou-se intensa no 2° e 3° graus.

Outro mecanismo dessa época está relacionado com a regulamentação da lei do salário-educação, como forma de financiamento do ensino de 1° grau.

De acordo com a constituição de 64, as empresas que tivessem mais de cem funcionários eram obrigadas a manter o ensino básico para os funcionários e seus filhos. Isto porém, só aconteceu com a promulgação da lei N° 4.440/64, que determinava o recolhimento de um percentual da folha de pagamento. Neste caso, as empresas poderiam deixar de recolher esse percentual se mantivessem ensino primário próprio ou distribuíssem

bolsas de estudos aos empregados e seus filhos, a través de convênios com escolas privadas. Consequentemente o dinheiro ficaria a cargo dos interesses do capital.

Além de todos estes recursos que favoreciam as escolas particulares, a reforma tributária do primeiro governo militar contribuiu bastante para a ampliação de seus lucros com a emenda de 1965, que previa a isenção de impostos, ou seja uma verdadeira imunidade fiscal.

O Governo Federal estende seu apoio aos estabelecimentos de ensino privados com a criação do mecanismo de reunião de recursos financeiros para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, através da criação do “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE”.

Os recursos do FNDE provinham de diversas fontes, tais como o Orçamento da União, das loterias federais e esportivas, além da quota federal do salário educação. Podemos observar ainda que esses recursos estariam comprometidos com o fortalecimento e a expansão das escolas privadas.

Com o esgotamento do regime militar e a crise de 80, a ideologia privatista ganha força. A iniciativa privada através da mídia divulga a “incompetência administrativa do Estado”, e divulga a excelência do setor privado.

O privado inclui na lógica neoliberal a administração do ensino, traçando com alternativa o recebimento de subsídios governamentais para seus empreendimentos, mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental. Estes foram: imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, bolsas de estudo, e até mesmo pela inibição de iniciativas governamentais de criação ou ampliação de escolas para disporem de uma espécie de reserva de mercado educacional. (Cunha, 1995).

Durante o governo Collor as propostas neoliberais foram amplamente difundidas e transformadas em propostas para a solução dos problemas da educação. Como o sistema público era visto durante esse governo como prejudicial pelo seu grau de burocratização, era preciso seu enxugamento para diminuir o gasto público. Os investimentos foram

restritos. Foi proposto a privatização das Universidades Federais que eram tidas como consumidoras de recursos que deveriam ser destinados às escolas de nível básico. A privatização se daria de forma indireta, entregando-as a auto-sustentação. Na verdade a política educacional do governo Collor em nada contribuiu para melhorar a qualidade do ensino, restringindo-se em arbitrar os preços das mensalidades privadas.

Ainda hoje as propostas neoliberais continuam rondando o cenário brasileiro, só que revestidas pela discussão da qualidade de ensino.

2. A política educacional no Brasil

Em 1984, os participantes da III conferência Brasileira de Educação aprovam um manifesto em que expressam suas esperanças de encaminhamento mais efetivo das questões educacionais; principalmente agora com a abertura política do país depois da ditadura militar.

Dessa forma, reivindicavam que a nova carta constitucional consagrasse os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. E formularam os princípios para que fossem inscritos no texto constitucional.

Hoje, em 2001, temos a LDB 9.394/96, dizendo assegurar a todos esses princípios. Não nos iludamos, porém. Vivemos num sistema capitalista, globalizado, onde o multinacional já foi superado.

Luiz Passos (1998) afirma ser o capital transnacional que controla os processos de legalização, e que não tem interesse no bem-estar do país, quem lucra são os estrangeiros. O legal está comprometido com formas de controle e manipulação por grupos postigos e minoritários, que não representam o interesse da maioria.

Se o processo de legalização não possui interesses reais com o bem estar da população brasileira, podemos entender melhor o significado que a LDB adquire para a educação nacional.

Conforme a Lei número 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, título I, da Educação, Artigo 1º Parágrafo 2º : *“A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”*.

Chamando-nos a atenção aos termos “mundo do trabalho” e “prática social”, Saviani (1997) adverte para a relatividade do significado de tais termos. Se eles só tivessem uma interpretação única, não apareceriam no seu artigo. A educação relacionada ao mundo do trabalho e à realidade social significa a instrumentalização do trabalhador para uma visão diferenciada das relações sociais. E isso não é viável para aqueles que elaboram tal LDB, já que os mesmos são também ou estão diretamente ligados aos atuais controladores da força de trabalho e do processo de produção capitalista no país.

Atenção especial ao Art.2º do Título II dos princípios e Fins da Educação Nacional: *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nas ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*, e Art.22 da seção I Das Disposições Gerais – Capítulo II da Educação Básica: *“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*.

Fica claro o caráter ingênuo da LDB, em especial quando afirma que a educação qualifica para o trabalho e fornece meios para o educando progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Como atingir ao que se propõe uma educação de qualidade, se isto significaria instrumentalizar o aluno para uma visão diferenciada das contradições que o cercam? Segundo dados do próprio Manifesto de 1986 (III Conferência Brasileira de Educação – 1996), mais de 50% dos alunos são repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; cerca de 30% das crianças e jovens dos 7 aos 14 anos estão fora da escola; 30% de analfabetos adultos, e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica; 22% de professores leigos; e a LDB fala em progressos em estudos posteriores, sendo que o Estado nem do ensino básico consegue dá conta.

É necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos anos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual.

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade de aprendizagem desse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e disseminação das tecnologias de informação e das comunicações estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão do sistemas da educação básica. Com sua promulgação O Brasil encerra a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na constituição seu próprio e importante marco

institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava, no entanto, uma lei que o regulamentasse.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; (b) foco nas competências serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados.

O PROFESSOR E SEU PAPEL NA REFORMA

1. Releitura do modelo de educação no contexto mundial

O mundo atual se encontra numa situação histórica peculiar: sua organização econômica, social e política está sendo sacudida por novos problemas que exigem novos caminhos. São os grandes desafios persistentes nesse início deste novo século.

O capitalismo ocidental está envolvendo as diferentes regiões do planeta e tomando novas características. A queda da União Soviética, a fragmentação do Leste Europeu e o rompimento das barreiras entre o bloco capitalista e o bloco socialista fazem parte das grandes mudanças no cenário mundial...é o novo mundo globalizado.

No contexto deste mundo globalizado, o sentido da educação depara-se com o problema permanente da ambigüidade de sua abordagem pelos homens públicos: não se sabe se o interesse dos congressistas é pela educação dos bons costumes ou se lutam pela educação que tornam o homem cidadão.

Recentemente a educação ainda era freqüentemente aludida no discurso político, como atividade importante e até indispensável para um bom desenvolvimento da sociedade, entretanto, na administração pública sua relevância se desvanecia e ela se transformava em última preocupação dos governantes. Tal comportamento não é gratuito e nem poderia ser

atribuído simplesmente à incoerência comum dos dirigentes políticos. Talvez, poder-se-ia buscar em outras dobras da realidade os motivos dessa incoerência?

Em tempos mais atuais, quando algo novo está acontecendo marcado pelo movimento da globalização, novos questionamentos são postos à educação, exigindo nova postura de quantos procuram situá-la no interior desse movimento.

O velho discurso político ainda permanece, mas revestido pelo discurso neoliberal, como proposta para encantar a sociedade que se sente protegida e confiante, esperando participar das benesses da liberdade e das conquistas tecnológicas da modernidade. O discurso da modernidade encanta os governantes e a sociedade, assim como serve para justificar os interesses inconfessos da globalização. Os meios de comunicação contribuem para ampliar a máscara e envolver o público no grande jogo que envolve o mundo. Este é um novo componente que exige um novo comportamento de quantos teimam em ser participantes da própria história.

A globalização tornou-se um dos grandes problemas para o povo brasileiro que, em geral, não sabe bem o que ela é e como poderia servir para sua afirmação como participante moderno da história atual.

Notório é saber que a globalização seja passada pelo crivo da análise crítica, não apenas em seus aspectos econômicos, mas sobretudo em suas relações com a educação. Importa esclarecer um pouco as ambigüidades da educação nesse contexto, onde se perde a possibilidade de distinguir o significado específico das coisas. Entretanto, pode-se dizer que é também este o momento de se perceber a ambigüidade e buscar a evidencia para distinguir os fenômenos e descobrir o seu lugar na história.

Os anos 60 a 80 presenciaram atitudes e ações maduras e corajosas de grupos sociais, mas foram se definindo diante dos acontecimentos que se sucediam no contexto mundial e nacional. A perplexidade paralisante parece ter contaminado tanto o povo em geral, quanto os intelectuais e professores. As forças dominantes do primeiro mundo, contidas pelos temores do confronto mundial, da chamada guerra fria, eclodiram-se com a queda do muro que dividia o mundo. O mito do domínio universal deu livre curso à

turbulência represada do exercício incontrolável do poder. Os acontecimentos das décadas finais do século XX evidenciaram essas intenções. As condições geradas pelo desenvolvimento tecnológico, especialmente da informática, expandiram-se e envolveram o mundo, agora sem fronteiras. A globalização tornou-se a justificativa ideológica da nova integração mundial, como novo nome da antiga aspiração do domínio universal. A consciência justificadora, sustentada pelas construções do desenvolvimento das tecnologias e pelas determinações do poderio econômico, teve as condições para fetichizar a informática e o mercado e justificá-los como realidades transcendentais e indomáveis.

Intelectuais e professores pareciam ter perdido seus grandes referências diante da força avassaladora do fetiche da modernidade, da informática e do mercado. A busca da chamada terceira via transformou-se rapidamente em adesão envergonhada às propostas dos controladores camuflados da comunicação informática e do mercado. A força anestésica de tal fetiche abriu espaço para tranquilizar a consciência de muitos intelectuais e professores. Diversos professores, diante da exaustão dos velhos paradigmas educacionais e pedagógicos, deixaram-se influenciar de forma acrítica pelas propostas da aprendizagem do futuro, ditadas pelas exigências da globalização. A abertura para as novas necessidades da sociedade nem sempre foi acompanhada pelo rigor crítico das referências antropológicas e sociais do projeto humano.

Entretanto, as contradições do avanço do capitalismo atual estão tendo o papel de desvendar as relações mais amplas da sociedade, que envolvem a organização e o modo de vida social dos homens. O império do livre mercado, do fator econômico, não está se mostrando capaz de resolver os problemas sociais das populações. O desenvolvimento econômico não é mais suficiente para satisfazer as necessidades sociais dos homens.

A situação brasileira retrata o que acontece nos países periféricos, onde o desenvolvimento econômico convive com a concentração de renda em contraposição à pobreza generalizada e aos baixos índices de qualidade de vida.

A corrupção generalizada nas relações dos indivíduos e dos homens públicos afasta a população do compromisso social para construção de uma nova sociedade. A cidadania soa como um discurso vazio, incapaz de alimentar alguma utopia.

Marcada por todas essas determinações sociais e históricas, a educação também participa desse panorama de ambigüidade e contradição. Está no discurso de todos., mas cada um lhe atribui significado diferente. Os guardiões da globalização atribuíram aos professores um novo papel e lhes delinearum um novo perfil, com a função de preparar, de iniciar e de adequar as novas gerações aos ditames e caminhos da globalização. Este preparo tornou-se a preocupação absorvente do professor, o ensinar a aprender foi reduzido à prontidão da polivalência para a adaptação eficiente e dócil dos jovens às novas emergências da atuação inquestionável e irresistível da globalização econômica e do mercado. As novas formas de educação e ensino só respondem ao comando soberano da informática e das necessidades das bolsas e do mercado. Neste contexto não há mais lugar para as questões e os problemas que se alastram nas periferias sociais do universo globalizado. (Assman, 1998; Cunha, 1998; Delors, 1998; Dowbor, 1998; Gadotti, 200; Tedesco, 1998)

É interessante refletir nas palavras de um homem da globalização, Enrique Iglésias, presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Para ele a globalização exige o fortalecimento da sociedade civil pela educação.

“Penso que a inserção internacional da América Latina é fundamental. Mas, para isso, temos de competir, temos de melhorar o conhecimento, que, sem dúvida alguma, é o elemento mais forte na capacidade de competir. Se a América Latina não quer seguir sendo vendedora de matérias-primas e de mão de obra barata, se quer vender valor agregado, fruto do conhecimento, tem de educar sua gente”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 4 de novembro de 1997, caderno 2, p. 9)

Como referência para sua análise, chama a atenção sobre a questão do conhecimento, enquanto elemento gerador da competição, dentro da proposta do capitalismo globalizado:

“Há uma visão da política do desenvolvimento. Estamos cada vez mais convencidos de que o reducionismo econômico tem suas limitações. Temos que incorporar novas variáveis. Desde logo, as variáveis sociais. Por isso estamos dando uma importância redobrada à educação. Não porque a educação não era importante antes, mas porque agora é uma condição fundamental para fazer o desenvolvimento, mudar a estrutura produtiva, melhorar a competitividade”. (IBIDEM)

Ele diz também que a educação aparece como um dos elementos mentores das próprias transformações que estão aí. *“Diria que é uma evolução (não vai dizer jamais que é uma revolução) e todos aprendemos com os fatos e as complexidades da nova sociedade fazem com que você tenha que apelar para essa energia que está na base da sociedade”*. (IBIDEM)

Iglesias continua comentando as políticas do próprio Banco Interamericano junto às questões sociais e até sobre a educação. Mostra que está dando apoio a projetos relativos à diminuição da evasão escolar, à formação dos professores, à falta de livros, à informatização e especialmente no ensino pre-escolar.

Diante dessas falas, o primeiro ponto a analisar é a ambigüidade da globalização gerada pela profunda contradição que carrega em seu bojo. Seu foco de ação é a supremacia do econômico e a hegemonia do mercado. Entretanto, o existir histórico dos homens em sociedade percorre caminhos que vão além da suposta regulação pela economia e pelo mercado. O descuido do social corrõe as bases da economia e do mercado. Este fato social está abalando as propostas da globalização e gerando preocupações para os seus condutores, obrigando a buscar caminhos de rearranjos.

Politicamente falando, não se pode deixar aos rearranjos dos mentores da globalização o comando das iniciativas em busca de uma sociedade solidária e capaz de se constituir o espaço da construção da existência humana, e nem permitir-lhes que ditem os caminhos da educação.

Para entender e assumir a educação neste contexto, sem se deixar dominar por subterfúgios, é importante ter presente que a globalização penetra no íntimo das estruturas sociais, das relações entre os homens e atinge o conjunto da sociedade. É nesse ponto que se pode buscar a mudança do eixo polarizador da globalização e tornar presente nele a atuação da educação.

A educação pode realmente tornar-se um elemento direcionador da força da globalização para o conjunto da sociedade. Primeiramente, ao atuar sobre o conhecimento em sua dimensão antropológica e social, ela dá aos homens condições para que possam se

situar e se afirmar melhor dentro do processo de sua construção histórica. Pelo conhecimento, como aprendizado e incorporação da postura científica e crítica, adquirem melhor compreensão e controle da realidade e de sua própria existência no mundo atual, complexo e dominado pela tecnologia. Conquistam assim o espaço para sua afirmação como sujeitos de sua própria existência. O conhecimento que não se limita às estruturações e explicações abstratas, mas que mexe com toda essa realidade se faz instrumento de apropriação e atuação eficiente sobre a história de sua existência. Em seguida, a educação precisa recuperar sua tarefa de recuperar os valores que dão a direção e esculpem o sinete do novo modo de ser em sociedade.

Na construção da existência um homem se apropria de um bem produzido por outros para benefício do conjunto. Compete à escola ser a mediadora dos indivíduos na apropriação desses benefícios históricos. Mas ainda, tem a obrigação de recuperar a solidariedade, buscando reconstruí-la diante dos escombros da convivência provocados pelo egoísmo e desrespeito do outro e da coisa pública. A questão da ética, no espaço da vida social, passa pelo controle da ganância do domínio e da manipulação do outro, onde se corrói a solidariedade. Os últimos acontecimentos da política nacional são emblemáticos de uma era sem solidariedade e de busca desenfreada pelo poder.

Para grande parcela da sociedade, ela se esvai quando se instala o desrespeito pelo outro, é permitido oficialmente o abuso do poder e a impunidade. O sentimento de impotência domina a quantos buscam a prática da solidariedade e o compromisso com o outro. A desesperança e o pessimismo invadem as propostas de vida e trabalho no espaço da sociedade. Esta desesperança é geradora da baixa estima pessoal e empecilho da auto-estima nascida pela construção solidária da própria existência.

A educação está convocada para enraizar esses valores nas consciências dos alunos e perpassá-los pelo conhecimento e por todas as atividades escolares. Nesse sentido é possível estabelecer o que significa realmente em sua profundidade. Significa aquele aprendizado que se incorpora na medida em que se vai construindo a própria vida, a própria existência em solidariedade. É um homem ajudando outro homem, um indivíduo ajudando outro indivíduo a poder se inserir, a poder produzir, a poder fazer a própria existência.

Assim, supera-se a idéia de vencer na vida, como se ela só pudesse se realizar pela derrota de outro.

A educação escolar corre o risco de aderir, de forma pré-crítica, às propostas que se lhe apresentam. Diante desse panorama, não faz sentido deixar-se perder em suas idiossincrasias didático-pedagógicas. Os desafios de uma situação que é mundial e brasileira, devem impulsioná-la para além de seus problemas imediatos e dar-lhe uma nova significação. Ela tem uma palavra a dizer e uma contribuição a dar frente a esses problemas da realidade atual.

A busca da organização racional da escola, da eficiência qualitativa do trabalho pedagógico e do gerenciamento participativo ou gestão democrática é uma urgência para a escola brasileira. Entretanto, os educadores precisam situar essa busca de qualidade no contexto mais amplo do compromisso político e do projeto da sociedade que se propõem.

Outro desafio para a educação escolar brasileira, que assume capital importância, é a formação para a cidadania. O primeiro passo é recuperar o significado de cidadania pela superação de seu caráter meramente cívico de cumprimento dos deveres da ordem estabelecida. Isto exige que ela se oriente para a compreensão do projeto de sociedade proposto pela educação e para o compromisso de participação no esforço coletivo de construção desse projeto.

Aos alunos, como cidadãos é exigido o alargamento de suas relações pelo rompimento do universo limitado pelo âmbito da escola para situá-lo no todo social. Não há como ignorar, no recinto da grande parcela da população de se apropriar dos bens materiais e culturais da produção social, de assumir o seu papel de sujeito tanto do processo de produção como do processo de construção social da vida, no exercício fundamental da cidadania.

Esse projeto de sociedade será alimentado pelo ideal, por uma nova utopia, capaz de recompor as forças de uma população acabrunhada pelo desânimo e pela desesperança. A educação recuperará assim o seu vigor capaz de acreditar que a história continua e que os homens permanecem sujeitos dessa história, podendo interferir em seus rumos.

“Na direção do bem comum, da ampliação do poder de todos como condição de participação na construção coletiva da sociedade e da história, apresenta-se ao educador, como profissional, em meio à crise, a necessidade de responder ao desafio. Ele o fará tanto mais competentemente quanto mais garantir em seu trabalho, no entrecruzamento das dimensões que o constituem, a dimensão utópica. Esperança a caminho” (RIOS, 1993 : 80).

Este esforço de inserção crítica da educação no processo de globalização atual, poderá ilustrar caminhos mais sólidos para a própria educação e para a prática educacional dos professores, sem necessidade de correr atrás de ilusões para sustentar seu trabalho. Poderão descobrir formas próprias de agir e adquirir forças para afrontar os desafios deste novo século.

2. Formação e habilitação de professores

A formação de docentes está passando por um período de transição em todo o mundo. Em média, os jovens estão alcançando níveis cada vez mais elevados de escolarização e os sistemas educacionais exigem que os professores tenham maior conhecimento das matérias e uma formação pedagógica mais avançada. Mas a formação de professores mudou um pouco na América Latina, podendo-se levantar sérias dúvidas quanto a sua eficiência. Tais dúvidas são particularmente importantes num contexto como o dos países da América Latina e do Caribe, onde os recursos públicos são escassos e é imperioso melhorar radicalmente a qualidade do ensino. Mesmo assim, os países da América Latina e do Caribe, defrontam-se com um duplo desafio: por um lado, a qualidade da formação antes do emprego na região é muito baixa, estando a maioria dos professores mal preparada para formar a vanguarda no combate e à má qualidade do ensino, por outro, o atual corpo docente precisa sempre atualizar-se mediante um esforço maciço de formação no emprego.

Não só há uma grande variação entre os países da América Latina e do Caribe na maneira pela qual enfrentam esse desafio, se é que enfrentam, como também em quase todos os países os salários iniciais são baixos, o que dificulta a contratação de bons professores entre os jovens que concluíram o segundo grau e a universidade. É mesmo que os reformadores estejam dispostos a fazer as mudanças necessárias nos métodos de seleção

e formação de professores, há uma resistência geral a essas mudanças por parte dos sindicatos dos professores. Isso ocorre sobretudo quando se trata de modificar as estruturas salariais (por exemplo, passar de um regime de baixos salários iniciais com aposentadoria antecipada e pensões elevadas para um regime de salários iniciais mais altos com aposentadoria em idade mais avançada) e os sistemas de habilitação (por exemplo, passar de um processo prolongado de habilitação ao magistério, mediante uma preparação formal, a uma aprendizagem mais curta no emprego).

Verifica-se, pois, que as melhorias na qualidade do ensino quase certamente significam que os reformadores terão que confrontar-se e ao mesmo tempo colaborar estreitamente com os professores para formular alternativas viáveis para o atual sistema.

3. A formação do Educador e os Temas Transversais

As mudanças propostas para Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as reversões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

O governo federal sugere os temas transversais, como uma proposta contida nos PCNs. Estes passaram por amplo debate a nível nacional, embora irreal e superficial propõe enriquecer a estrutura curricular na construção de uma nova realidade educacional, ou melhor, substituição por nova prática educacional-pedagógica. Segundo os formuladores, os PCNs é uma reforma educacional voltada para os interesses reais da nossa sociedade e de nossa cultura. Porém, desconhecem a situação real *in situ* e o nível de formação e preparação do professor de sala de aula.

No que se refere à preocupação dos PCNs com a pluralidade cultural e com a inclusão de questões sociais no currículo escolar, através dos temas transversais, vale lembrar que, na perspectiva de legitimação entendida por Habermas (1980), as tradições culturais, transformadas em matéria prima para o planejamento de caráter ideológico, perdem a sua dimensão articuladora no mundo da vida tornando-se uma “cultura

coisificada” em torno do sistema. É desse modo que os temas transversais são vistos pelos professores como acréscimo de conteúdos de ensino na dimensão mais tradicional de aquisição de informações:

“A questão da cultura a gente atende quando planeja atividades... no dia do índio, por exemplo... e traz para sala de aula trabalhos, textos e materiais. Faz teatro, passeios... as crianças gostam e participam bastante” (Prof. de 4ª série)

“A gente procura conhecer as crianças, visita o bairro, as casas, faz reunião com os pais... mas trabalhar os valores deles, ou só o que eles querem é difícil, né? Porque a gente tem um conteúdo, né? E se deixa eles só fazem o que acham fácil, o que já sabem... a brincadeira”. (Prof. de 1ª série)

“A gente leu os documentos (temas transversais). É bem importante o que eles colocam ali. Mas os professores não chegaram a discutir como vão fazê nas disciplinas. A questão dos valores já vem sendo trabalhada na escola... a tematização também. A gente planeja os temas geradores, mas os temas são escolhidos no início do ano e o tempo das reuniões é curto, não dá prá inclui tudo”. (Prof. de História)

Desligando-se das “amarras” que lhe impõe a cultura (aspectos prático-morais e estético-expressivos) e das atitudes orientadas por motivações específicas da personalidade, a organização, ou o currículo escolar, estará rompendo com o “mundo da vida” pela neutralização do seu conteúdo ético-normativo (HABERMAS, 1980). Desse modo, a pesar de os PCNs insistirem enfaticamente no atendimento às diversidades culturais, a cultura escolar que vê as orientações oficiais como intervenção alienígena no currículo, de cunho meramente estrutural, permanece viva. Em consequência, incluindo ou não elementos novos, a sua dinâmica continua tradicional, conservadora, experimentando mudanças efetivas somente quando se impõem necessidades emanadas da pragmática vivenciada pelos sujeitos envolvidos na educação escolar.

As discussões a respeito da formação do educador ancoram em Nóvoa (1992) e Schön (1992), quando defendem a preparação de um profissional reflexivo, em diferentes perspectivas: individual, coletiva e organizacional. Outros autores, como Freitas (1992 e 1993), Severino (1994), Marquez (1994), Schaff (1992), Silva, J. I. (1993), Pimenta (1990), Fávero (1992), somados à documentação do ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação) no documento final do VII Encontro Nacional, realizado em Niterói, em julho de 1994, Freitas, H. C. L. (1993) e Pimenta (1995), contribuem para esta reflexão.

Para pensar a formação do educador, Nóvoa (1992:25) considera importante trabalhar a dimensão reflexiva para além do campo estritamente acadêmico:

"urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida".(NÓVOA,1992:25)

É necessário partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente. Daí, deve-se fazer o relacionamento entre o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e organizacional.

Nesse mister, abre-se um leque de possibilidades, de maneiras e de estratégias utilizadas na formação do educador, como profissional autônomo e reflexivo. Nóvoa reforça sua idéia lembrando NIAS (1991): *"o professor é uma pessoa, e parte importante dessa pessoa é o professor"*.

A formação se faz pelo trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática, bom como pela reconstrução permanente da identidade pessoal. Nóvoa (1992:25) mostra que *"é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência"*. A partilha de saberes se faz necessário porque possibilita ao professor o papel de formador e formando. As práticas de caráter coletivo visam ao crescimento e à consolidação profissional, o que tornam autênticos seus saberes e valores.

Convém lembrar que a formação do professor está ligada à dimensão do trabalho participativo, à educação contínua, à aprendizagem comum. Implica em mudanças e experiências inovadoras.

Severino (1994:64) mostra a necessidade de o educador ter uma postura dialética sobre a educação, para que seja capaz de intervir sobre as condições objetivas, modificando-as através da sua práxis transformadora: *"sujeito e objeto formam-se, pois historicamente"*. Dessa forma, o educador estará tratando o conhecimento em três dimensões: epistemológica, axiológica e antropológica.

A formação do professor precisa, portanto, ser rigorosa no conhecimento crítico do objeto educacional, na avaliação da técnica como mediação e ainda na formação política que busque um projeto pedagógico e social mais amplo.

A questão que se coloca para os cursos de magistério poderia ser assim resumida: diante do atual contexto econômico e político, que como o professor deve ser formado crítico-reflexivo e para qual sociedade?

Compreender o processo de mudanças sociais é necessário para que possamos preparar professores capazes de questionar essa sociedade em mutação.

Repensar a função formadora da universidade tanto na dimensão profissional, como na formação do cidadão crítico-reflexivo e, ainda, como fonte de produção do conhecimento, de tecnologia e cultura se faz necessário, para a compreensão e análise das questões pertinentes à realidade em que estamos inseridos. Sobre isso, Fávero sintetiza:

"si a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises". (FÁVERO, 1992:53)

Concordo com o autor quando lembra que a universidade não deve tornar-se em espaço de dominação e fortalecimento da estrutura de dominação corporativista ou classista, e sim, que o seu saber através das atividades de ensino, pesquisa e extensão estejam voltadas para a transformação da realidade social e para a promoção humana.

Segundo Pimenta (1995:1): "*é urgente construir saberes que apontem novos fazeres na formação de professores*". A questão do professor reflexivo implica numa continuidade, que envolve a formação inicial e a educação continuada.

O professor não deve ser um mero ensinador de coisas. É um agente social e não necessariamente um agente social de continuidade, ou seja, não precisa ser uma peça de um "aparelho ideológico de estado" que estaria aqui simplesmente para reproduzir esquemas de opressão, etc. ... É possível pensar o professor como agente de transformação da sociedade, na qual não está como gostaria de estar. Atuará assim não como missionário isolado, e sim como parte do esforço social.

Como "repetidor de aulas" o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar, o que ensina. Torna-se parte passiva no processo e faz o mesmo com seu aluno. Superar isto é compreender seu papel e o de seu aluno, sabendo situar no plano social geral o conteúdo específico de cada curso. Isto é uma parte importante do processo pedagógico, da qual o professor raramente está consciente, porque ele está hoje diante de um desafio para o qual não está preparado. É preciso lhe dar condições para se preparar.

As pessoas estão obrigadas a ser, ao mesmo tempo, bons professores, bons pesquisadores. Além da própria formação há outras diferenças marcantes entre um bom professor e um bom pesquisador. O professor, em primeiro lugar, tem como interlocutor um grupo de pessoas, de alunos, e por isso mesmo deve ser um bom comunicador.

Ser um bom comunicador envolve questões complicadas de linguagem e ajustamento de forma e conteúdo, bem como de relacionamento pessoal. Em segundo lugar, ser um bom professor não é uma tarefa simples, como se supõe; mesmo a aula é atividade que apresenta muitas dificuldades.

Considero pois que os temas transversais é uma das oportunidade do professor para iniciar-se como educador, impedindo a dogmatização do ensino, isto é, temas transversais como ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, estudos econômicos, pluralidade

cultural serve de suporte para que a disciplina estudada na escola, que tem caráter burocrático, torne-se uma matéria de abrangência.

No entanto, é necessário pensar que a tarefa de ministrar aulas supõe atividades diferenciadas e muito complexas; nem todos os professores têm condições para realizá-las com o mesmo êxito. Em relação a outros, alguns professores estão mais capacitados para estabelecer o processo de comunicação, alguns possuem maiores recursos para processar a avaliação, alguns têm maior capacidade de síntese ou ainda para desenvolver determinados tipos de raciocínio. São uma diversidade de situações onde a formação e preparação do professor determinam o sucesso desta ou daquela proposta pedagógica.

4. Professor e aprendizagem

O professor é fator intrínseco da aprendizagem do aluno. Sua função própria é "fazer o aluno aprender". Todavia, para chegar a isto, precisa realizar em si mesmo, em primeiro lugar e como condição fatal, o adequado processo de aprendizagem. Assim, pode-se desenhar o perfil do professor moderno da seguinte forma:

- a) professor é quem melhor aprende; é o profissional da aprendizagem, não do ensino; mais do que ninguém na sociedade, deve encarnar a figura de quem sabe aprender, no sentido político mais pleno do saber pensar e do aprender a aprender.
- b) por saber aprender bem, pode fazer o aluno aprender; é condição essencial da aprendizagem do aluno um professor que saiba aprender bem; sua função central não é dar aula, mas fazer o aluno aprender; pode certamente dar aula; mas esta atividade é totalmente subsidiada, circunstancial.

Assim, ao lado de um aluno que se dedica, comparece de maneira participativa, envolvente, emocionalmente marcada, é mister a presença maiêutica do professor. Por "presença maiêutica", entende-se a herança socrática de sentido pedagógico, caracterizada pela relação de sujeito entre professor e aluno. Papel do professor é fazer o aluno pensar por si, levá-lo, ao questionamento sistemático, arrumar ambiente reconstrutivo sugestivo e atraente, motivá-lo de modo constante, e assim por diante.

O papel desse professor é por conseguinte, muito diferente daquele que hoje predomina em nossos cenários. O professor atual é produto de inúmeras contradições históricas, que fazem de sua lide um calvário marcante. De um lado, marcado por salários que atestam sobretudo sua profunda exclusão social, e, de outro, um trajeto formativo estigmatizado pela cópia e pela reprodução. Sem falar que a profissionalização obtida nas entidades próprias – Escola Normal e Licenciatura, e na pedagogia – é de qualidade extremamente baixa, os professores são, como regra, condenados a trabalhar até 12 horas por dia, para minimamente sobreviverem. Não conseguem estudar, atualizar-se, ou seja manter o sentido da aprendizagem permanente.

Sua prática escolar é o retrato desta miséria, indefinidamente reproduzida. A escola tem sido apenas isso: uma sucessão de aulas expositivas, que rebaixam o aluno a cópia da cópia. O aluno aprende muito pouco, como atestam os dados disponíveis, sem falar que metade apenas consegue terminar o 1º grau. O cansaço e o desestímulo do professor básico são hoje seu estigma. Não por culpa, mas como resultado de uma história contraditória. De fator intrínseco da aprendizagem dos alunos, acabam relegados no mesmo rol de fatores negativos: os alunos aprendem muito pouco por inúmeras razões, extrínsecas e intrínsecas (política educacional, ambiência neoliberal, governos pouco democráticos, falta de recursos, maus salários) e a escola desta forma, atrapalha. Não oferecendo condições mínimas de aprendizagem.

Faz parte deste mundo contraditório também o fato de que, quando se reservam horas de estudo durante a semana, é praxe o professor não se interessar por elas, sobressaindo-se duas razões principais:

- a) não estudam, porque isto não faz parte de suas vidas, já que, em sua formação original, não aprenderam a aprender; professor ensina, não aprende, ou seja, dá e escuta aula, mas não tem noção de pesquisa como princípio educativo, de elaboração própria de reconstrução pessoal.
- b) tendo algum tempo livre, tendem a usá-lo para outras coisas menos importante, tomando-se em conta sua vida absurda em termos de horas de trabalho; para quem

trabalha de manhã, de tarde e de noite, qualquer tempo livre só pode significar um momento de liberação da lide docente, para poder respirar.

O professor que não se compromete com a aprendizagem do aluno, dá aula. "Dar aula" em seu sentido pejorativo, indica a maneira tradicional de repassar conhecimento de segunda mão, supondo candidamente que os alunos, escutando, tomando nota e fazendo provas, garantem sua aprendizagem. De uma parte, existe absurda valorização do professor que, no fundo, realça uma relação autoritária, pois o coloca como fonte do saber. Na prática, não passa de um simples transmissor, quando só dá aula e mantém sua posição porque pode reprovar. Se não se exige obrigatoriamente a presença nas aulas, grande maioria dos professores não teria aluno, simplesmente porque suas aulas não valem nada. De outra parte ignoram-se as teorias modernas e pós-modernas da aprendizagem, seja por resistência à mudança, tão comum nos especialistas em mudanças, seja porque os cursos de formação dos professores continuam alheios ao aprendizado, à atualização, seja porque as escolas não permitem flexibilidade devido a proposta da lei, seja pelo desinteresse próprio por causa de outros fatores extrínsecos.

5. A formação de professores no Brasil

Silva Rose (1991) expõe que muitos problemas encontrados na atuação dos professores são causados por sua formação, que pode se realizar de diversas formas. Afinal, o professor primário pode se formar tanto no Magistério como na Universidade, sendo que nenhum destes dos níveis o forma de maneira sólida para atuar com diferentes práticas no dia-a-dia da sala de aula. Não é trabalhada uma praxes na universidade ou no 2º grau para formação de professores (Magistério). Sendo que em determinados momentos, somente ocorrendo a exposição da teoria, sem relacionamento algum com a prática, o que deixa o ensino muito vazio.

De acordo com Candau e Lelis (1983), a visão de que o ensino é extremamente teórico, deixando a prática em lugar secundário, tornou-se muito comum entre os professores. Isso devido a separação entre teoria e prática, como elementos contrários, alegando que uma prejudica o papel da outra. O resultado disso é que a prática fica

destituída de conhecimentos teóricos, enquanto a teoria, desvinculada das transformações que só ocorrem por meio de prática.

Na verdade, teoria e prática são elementos constituintes de uma mesma realidade, pois o conhecimento parte da prática social e esta se constitui com base na teoria, seja ela consciente ou não. A prática, portanto, é fundamental para a elaboração de uma teoria crítica e esta é indispensável para uma prática emancipadora do ser humano.

Uma outra proposta recomendada por Silva Rose (1991) é que sejam contemplados três grandes domínios na formação do professor: O acadêmico, o pedagógico e o prático. Além disto, a autora ainda assinala outro problema encontrado na formação de professores: a veneração de modelos pedagógicos estrangeiros não condizentes com a realidade brasileira, mas que alguns professores consideram mais adequados.

Para Oliveira (1992) a formação de professores deveria levar em conta o sentido que o discurso tem para o professor, pois na fala dos professores então incorporadas várias concepções teóricas de sua atuação prática. Não podemos entender a ação destes professores como mera reprodução das práticas docentes vivenciadas por eles na sociedade, estas práticas constituem uma reprodução do que foi incorporado pelos professores a partir de sua própria teoria. As concepções e as formas de ação dos professores encontram-se internalizadas no seu cotidiano. Mexer com ela significa mexer num todo coerente que encontra na experiência um poderoso sustentáculo. Algumas vezes, a “resistência” dos professores é uma maneira de lutarem por serem reconhecidos em sua competência, afinal precisam chegar a alguns objetivos cobrados pela sociedade que não conduz com nenhuma prática diferenciada, mas com sua concepção de realidade.

Algumas “pistas” que acarretaram a má formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, precisam também serem analisados através do conjunto da formação de professores no Brasil.

Vejamos o que dizem estes autores:

“A inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar na habilitação magistério: os professores formados nos atuais cursos de pedagogia não conseguem preparar suficientemente o aluno (futuro professor das séries iniciais do 1º grau) para dar conta do domínio exigido de uma educação elementar democrática (ensinar a ler, escrever, fazer cálculos). O currículo para especialização magistério de 2º grau nos cursos de pedagogia quase não se diferencia dos currículos das outras habilitações: o único elemento diferenciador são as disciplinas de metodologia e prática do 1º grau (esta sob a forma de estágio supervisionado). Essas mesmas disciplinas concedem ao pedagogo o direito de lecionar nas quatro primeiras séries do 1º grau”. (FUSARI e CORTESI, 1989:75-76)

“É conhecida de todos a falta de preocupação dos órgãos competentes em definir uma política articulada para a educação nacional envolvendo os três graus de ensino. Deve-se somar a essa desarticulação as mazelas internas da própria universidade; os cursos de 3º grau (Pedagogia e Licenciatura, principalmente) que preparam os professores para atuarem no 2º grau não tem conseguido prepará-los suficientemente; os cursos de bacharelado e licenciatura não têm formado os professores para ensinarem solidamente as disciplinas de formação geral que compõem o núcleo comum e nem preparam os futuros professores primários para ensinarem os conteúdos da Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Os cursos de Pedagogia por sua vez, não tem preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhe têm possibilitado uma consciência aguda da realidade na que vai atuar”. (GONÇALVES e PIMENTA, 1992:108-109)

6. .O que ensinar? : Uma palavra de precaução

Muitos dos conteúdos ensinados nas escolas são tão distantes da vida dos estudantes que seria inconseqüente tentar ensiná-los no nível de valores. "Adoçar" um programa irrelevante com um tratamento de valores não é a maneira adequada de clarificar e desenvolver valores. Isso não vai enganar ninguém por muito tempo.

O ensino de valores é considerado como o fundamental diante dos problemas sociais quando estes prevalecem na escola fazendo reprodução de autoritarismo, exclusão, irrespeito à heterogeneidade com atitudes em contra dos valores e a ética que se quer tais como compromisso, participação e vontade de fazer pelos outros.

Assim, antes que os professores comecem a procurar maneiras de ensinar sua disciplina no nível de valores, eles devem responder de forma consciente algumas perguntas muito sérias:

- porque estou ensinando este conteúdo?
- eu realmente acredito que meus alunos precisem deste conhecimento ou destas habilidades?
- se eu tivesse total liberdade de ação, o que eu selecionaria para ensinar?
- o que os diversos assuntos que estou pensando em ensinar têm a ver com a vida dos meus estudantes?
- quais são os verdadeiros dilemas de valores presentes nos conteúdos que eu ensino?

Não há uma maneira infalível de se determinar o que incluir, ou excluir, de um curso. Cada professor deve tentar chegar a essa decisão por conta própria.

Muitos professores continuarão a ensinar conteúdos que consideravam valiosos e indispensáveis mesmo que não tenham qualquer relação aparente com a vida dos estudantes. Ensinar no enfoque de valores não quer dizer eliminar esses conteúdos de um programa. Tudo é uma questão de equilíbrio. Cada professor deve decidir que partes do seu curso ele desenvolverá com ênfase em valores e quais as com outras finalidades.

7. Participação do aluno

O conhecimento é fruto de uma atividade consciente e voluntária. O aluno não pode ficar numa posição passiva, esperando que o professor "o motive". Embora isto seja uma preocupação constante do professor, é importante que o aluno procure também fazer sua parte: participar ativamente em sala, se colocar quando não está entendendo ou quando sente que está "desligando" seu interesse, procura ajuda dos colegas, ter o estudo em casa, procurar o professor particularmente, questionar o sentido das lições de casa, etc. Enfim, ter uma postura interativa, isto também é formação de cidadania.

Qual é a tarefa do professor? a rigor, a grande tarefa não é nem fazer com que o aluno aprenda determinados conteúdos socialmente relevantes, nem que o aluno aprenda a pensar, mas sim ajudar a formar o cidadão, possibilitar o desenvolvimento pleno do educando. Para isto é preciso favorecer a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento do pensamento. A concepção dialética de educação supera tanto a tradicional (ênfase nos conteúdos), quanto a moderna (ênfase no pensamento).

O que se espera é que o aluno possa compreender e transformar o mundo em que vive, o que exige o pensar, ora, o pensar humano se construiu com conteúdos concretos e com formas "lógicas" determinadas. Pensar como humano hoje implica em alguma forma de participação nestes conteúdos e formas historicamente desenvolvidos. É esperado o famigerado aprender a aprender, o que implica aprender a pensar; ocorre que aprende-se a pensar não no vazio, mas aprendendo conteúdos concretos.

É muito comum confundir-se, a reprodução do pensamento do outro, como sendo pensamento autêntico do sujeito. O que se busca é que o aluno possa pensar "com sua própria cabeça.

CAPÍTULO IV

VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS PCNs

1. O currículo

A questão do currículo tem sido bastante discutida nos últimos anos, especialmente por aqueles que, envolvidos com o processo educativo buscam uma compreensão crítica da educação, procurando analisar a função da escola na sociedade e qual sua contribuição para a construção de uma sociedade democrática.

Segundo Rodrigues (1991:68) *"O currículo é um instrumento através do qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania..."*. Porém, ao se analisar a realidade escolar brasileira verifica-se que a escola não tem cumprido sua função, considerando os baixos níveis de escolarização da população, o expressivo número de analfabetos do país e as péssimas condições de vida da maioria da população brasileira.

No contexto escolar, o currículo serve para sondar os passos dos alunos, dentro e fora da escola, e *"cada vez torna-se mais difícil falar sobre currículo, pois sabemos que há o currículo escrito e afirmado e o currículo oculto; o currículo da fala e o currículo do silêncio; o currículo que está pronto e aquele que se constrói..."*(OSOWSKI, MARTINI, 1993). Além disso, ele tem sido definido sob os mais diferentes enfoques, mas nos o entendemos como:

Os conjuntos de saberes escolares, tramas e redes das e nas relações sociais escolares, campos de poder, físicos e pessoais, institucionais ou imaginários que articulados constituem o cotidiano da escola básica, expressando e interferindo nas políticas educacionais, assim como

impulsionando e sendo impulsionados pela sociedade. (OSOWSKI, 1996)

Se por um lado se poderia entender o currículo como *"um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional"* (DOMINGUES, 1986:351), onde as divergências e os conflitos serviriam para revisar, refinar, criticar ou produzir paradigmas que pudessem dar conta de concepções e construções de currículos, por outro, sabemos, hoje, que ele é espaço de regulação e controle. Como diz Silva (1996)

"O currículo é um dois locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividade sociais". (SILVA, 1996:197)

McCutcheon, apud Cherryholmes (1993:145), por sua vez, escreve: *"Por currículo quero significar aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender porque certas matérias não foram incluídas no currículo, aquilo que foi chamado por Eisner de currículo vazio"*

Talvez seja possível desmascarar e pôr a nu esse jogo de encobrir/descobrir, oferecer/negar oportunidades de aprender determinados saberes, que sustentam a concepção de currículo, enquanto campo de conhecimentos valorizados e priorizados, ao mesmo tempo que se expressa pela ausência ou negação de conhecimentos que são desvalorizados ou excluídos.

Assim, o currículo pode expressar na prática escolar, uma concepção de educação que visa a ajustar, de forma passiva, o homem à sociedade, camuflando os problemas sociais e transformando a escola em instrumento de discriminação social. Ou, em contraposição, pode expressar uma concepção de educação que visa a transformação da sociedade. Nesta última, o homem assume o papel ativo de agente que participa das mudanças sociais.

2. Currículo, Conhecimento e Inclusão Social.

Os professores preocupam-se com o estudo e reelaboração de documentos que constituem os parâmetros curriculares nacionais propostos pelo MEC e padrão referencial

de currículo, encaminhado e coordenado pela SE buscando delinear um sentido social e pedagógico completo, tanto para a escola como para sua própria prática, é oportuno repensar o significado de currículo, conhecimento, cultura, utopia social e outros que voltam a ocupar os espaços centrais da reflexão e da discussão. Como educadores estamos sendo continuamente desafiados a reconceitualizar ressignificando os pontos essenciais do que entendemos por educar na complexa realidade pós-moderna em que estamos inseridos.

A busca e a consolidação de novos patamares de maior qualidade da organização da sociedade atual, requer uma nova concepção de currículo concebido como algo dinâmico, abrangente, processual e instrumento de construção e confronto de saberes: exige também uma reorientação curricular que leve em conta a realidade das instituições escolares, com seus limites e possibilidades de recursos humanos e físicos, e sobretudo, o universo simbólico, as representações, a cultura, enfim, a processualidade vital dos alunos. Historicamente a grande ferramenta de transformação das realidades sempre foi e continua sendo, o conhecimento. Por mais rica que seja a realidade da escola e os próprios alunos em termos culturais, essa realidade deve ser processada, reelaborada e tratada em termos de conhecimento. O conhecimento é uma construção cultural, social e histórica, resultante de um processo dialético complexo e é importante que a organização do currículo escolar garanta esta construção e reconstrução permanentes. Ele é um bem de produção indispensável para nossas vidas, por se constituir na busca de entendimento e de organização de nossa ação.

Todos os Professores trabalham com o conhecimento. Esse fato obriga a instaurar e implementar um processo eficiente e eficaz de construção/apropriação/circulação do conhecimento. O homem não se torna homem naturalmente. Ele é um animal cultural. Necessita fazer-se homem. Porém, nesse processo de fazer-se homem ele perpassa todo um caminho de aprendizagem culturais, o que implica um ato educativo que tem a ver com informações, conceitos, símbolos, valores, hábitos, habilidades e idéias.

Portanto, se necessita buscar respostas às perguntas que parecem óbvias que muitas vezes nos confundimos ao respondê-las.

Qual é mesmo a finalidade e a função da escola? Qual é seu espaço pedagógico específico? Qual é o seu discurso, a sua ciência? Em que dimensões básicas ela se sustenta enquanto instituição social? Enfim, em que consiste o cerne da educação, seu núcleo pedagógico?

A escola é o espaço cultural privilegiado de produção-circulação de conhecimentos, que, por sua complexidade nem sempre consegue ser apropriados pelo aluno em outras circunstâncias, sem que haja professor, planejamento e sistematização. Desde a origem, a escola se constituiu como sendo um espaço cultural privilegiado de assimilação e de socialização de conhecimentos historicamente produzidos bem como de construção-sistematização de novos saberes. Não se trata de qualquer conhecimento, mas do dito conhecimento escolar que é marcado por uma especificidade e conduzido de forma socialmente intencionada. Isto significa reconhecer que o conhecimento escolar é orientado por determinados paradigmas e veicula uma certa visão de mundo, de homem e de sociedade.

3. As Inúmeras Faces do Currículo

Segundo Silva Tomas (s.d.), o currículo é compreendido como prática de significação, pois possibilita ao indivíduo compreender o mundo social na qual está inserido. Neste mundo o indivíduo produz sentido e dá significado para os diversos aspectos da vida social.

“Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos através de sua dimensão de prática de significação. Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e funcionamento”. (SILVA T, s.d.:12)

E como a prática de significação, o currículo é sobretudo uma prática produtiva. Não é algo estável, um produto final, mas uma atividade produtiva e criativa, que se constrói socialmente. Esse caráter produtivo do currículo não é construído de forma isolada mas, inserido nas relações sociais e em relações de poder.

“(...) O currículo tampouco pode deixar de ser visto como uma relação social. O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto em sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais (...). Mesmo que apareça na nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto das relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder”. (SILVA, T. s.d.:16 - 17)

Outro aspecto importante formador do currículo é o seu caráter produtor de identidades sociais. Essas identidades só se definem, através de um processo que é fundamentalmente cultural e social, um processo de produção da diferença. A identidade é objeto de uma incessante construção social:

“(...) O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam esta visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais e sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. (SILVA, s.d.:21-22)

Mas, nem sempre o conceito de currículo foi entendido dessa forma. Teve ao longo de sua história papéis diferentes, enquadrando-se em diversas situações:

“Sua primeira definição foi como seqüência estruturada ou disciplina, conceito este, herdado do calvinismo (relação homóloga entre currículo e disciplina). Neste contexto, o currículo foi concebido como disciplina e aliava-se a uma ordem social onde alguns eram agraciados pela

perspectiva de escolarização avançada, enquanto para outros, restavam a perspectiva mais conservadora. Esta forma emergente de currículo ligava-se aos padrões de organização, segregação e controle social, visando o processo de diferenciação do saber sistematizado”. (GOODSON, 1995)

Ao passo que a economia mundial se desenvolvia e a burguesia fortalecia seus ideários de conquista, status e poder, exigia-se melhor instrução, cabendo a escola a tarefa de “tornar comum a todos” o saber sistematizado. A passagem da escolarização do meio familiar para a escola foi um marco decisivo para a organização do que hoje conhecemos por currículo.

Segundo Goodson (1995), foi em 1917 que o currículo passou a elencar as matérias principais, aceitas como básicas de um certificado escolar, adotando aí, uma nova característica: O currículo como disciplinas fundamentais da mente (essencialmente como matéria escolar). O conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, sendo a dinâmica social a responsável por moldá-lo dessa forma.

A análise histórica do currículo, segundo Goodson, capta rupturas e disjunturas (e não continuidade e evolução), pois é resultado de um lento processo de fabricação social, portanto, define currículo como sendo um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais:

“O currículo deve ser visto não apenas como representação ou reflexo dos interesses sociais, mas como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas. Ele não só representa, ele faz...”. (GOODSON, 1995:10)

Levando em consideração a questão filosófica acerca do currículo, Yamamoto e Romeu (1983) defendem a tese de que nenhum trabalho educativo se faz sem um pressuposto de natureza filosófica; pois não haverá trabalho pedagógico desprovido de um referencial de valores (visões de: mundo, indivíduo, escola, sociedade,...) envolvendo a essência da pessoa humana, seus ideais e convicções, desejos e utopias.

“(...) O currículo representa uma filosofia de vida em ação. Sua dinâmica, sua essência, a decisão sobre procedimentos e conteúdos

curriculares dependerão de opções quanto à maneira de entender a sociedade e o próprio indivíduo. Ora por posturas mais sociais, que preservadoras ou reconstrucionistas, ora por posturas mais individuais e de aperfeiçoamento da natureza humana, vai o educador influenciando no sentido de traduzir o mundo sob uma ótica toda particular, que está condicionada pela maneira como ele sente e vê o mundo”. (YAMAMOTO e ROMEU, 1983:118)

São vários os elementos que influenciam na organização de um currículo, tais como: demandas da política cultural, social, econômica e educacional; ideologias dominantes; história dos currículos anteriores; princípios psicológicos; avanços tecnológicos; pesquisa na área; relações de poder e dominação; concepções que norteiam o âmbito escolar, entre outros.

Moreira e Silva (199) afirma que foi a Nova Sociologia da Educação a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo. Essa tendência surgiu, a partir da década de 50 com o crescimento tanto da pesquisa social quanto do ensino renovado da sociologia, e teve como fatores possibilitadores de seu desenvolvimento a mudança na formação de professores, a criação de cursos de pós-graduação, o oferecimento de cursos da disciplina na Open University e concessão de recursos para pesquisa e bolsa de estudos. O novo enfoque visava *“entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos de classe oprimidos”*. (Moreira e Silva, 1999:16)

O currículo é uma ocorrência intrinsecamente ligadas as funções de regulação e controle social, como indicam suas bases históricas. É “o plano diretor da prática dos professores, dos estudantes e escolas” porque sua influência ultrapassa o “be-a-ba” da sala de aula, estabelecendo também a conduta destes atores, os papéis que lhes são outorgados na hierarquia escolar.

A influência do currículo regula os sistemas de ensino; criando um aparato de educação e gestão nacional colocando todos sob sua égide. A cultura moldada pelos currículos constitui um quadro e um conjunto de significados para a socialização dos alunos, mas não o será menos para o comportamento profissional dos docentes.

É importante ressaltar que a escola é um lugar onde diferentes histórias, percursos e saberes se encontram. É na dinâmica das relações sociais que o processo ensino–aprendizagem se desenvolve, nele as crianças assumem papéis, lugares e valores sociais.

4. Currículo e a Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos (EJA) é um paliativo necessário e não suficiente em nossos dias para o combate ao analfabetismo e principalmente para promover a cidadania a partir da família. Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças e que devido as dificuldades financeiras tem que abandonar os estudos, interrompê-los ou prejudicá-los são vítimas da desastrosa política social deste governo. Porém, elas assumem o desafio de enfrentar os preconceitos e vão a luta.

No âmbito legal, a EJA ganhou espaços e reconhecimento. Porém, entre o legal e o real há um longo caminho. A situação concreta atual não parece refletir as exigências legais. A educação de jovens e adultos continua sendo oferecida como uma caridade e não como um direito, a exemplo da educação oferecida aos portadores de necessidades especiais.

Segundo o último Censo Escolar realizado em 2001 pelo MEC, houve um crescimento de 1,6% no número total de alunos da Educação Básica, que compreende as matrículas em creche, escolas de Educação Infantil, classes de alfabetismo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e da Educação Média. Enquanto que só a Educação de Jovens e Adultos (antigo supletivo) teve uma expansão de 12% com cerca de 410 mil pessoas retornando as salas de aula, no ensino fundamental, em todo o país. É o que demonstra os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) do MEC em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (Jornal do MEC=ref).

Apesar destes dados animadores, a EJA não tem diretriz traçada pelos currículos dos PCNs, obviamente por fugir do controle de quaisquer política educacional, talvez por não haver meios de organização ou de estruturação da prática pedagógica, pois é desejável a extinção deste tipo de educação em um espaço de tempo o mais restrito possível.

5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os parâmetros curriculares Nacionais tem como ponto de partida o referencial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 (estava vigorando até dezembro de 1996) no que diz respeito ao:

- Objetivo geral para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio de proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparação para o trabalho e exercício da cidadania;
- As disposições básicas sobre o currículo, que determina um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada;
- Da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 na Tailândia, que estabeleceu a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, capazes de tornar universal a educação fundamental, de onde ocorreu a elaboração do plano decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9.394/96), é consolidado e ampliado o dever do poder público para com a Educação em geral, e principalmente com o ensino fundamental, enfatizando a necessidade de promover em todos a formação básica comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), isto acaba pressupondo a elaboração de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, sendo responsabilidade acometida à União.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo das práticas curriculares contidas nos sistemas estaduais e municipais de educação e de dados sobre as experiências curriculares de outros países. Em 1995 e 1996, formulou-se uma proposta inicial sendo examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Porém, tal proposta não teve o suporte do real diagnóstico da situação ao qual se encontrava a educação no Brasil, ou melhor, o documento em questão não atende os anseios dos professores de sala de aula.

O documento apresenta os seguintes dados sobre a situação do Ensino Fundamental:

- Número de alunos e estabelecimentos: o quadro da escolarização desigual do país revela os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza, o maior percentual de crianças que se encontram fora da escola é na região Nordeste. Nas regiões Sudeste e Sul existe um desequilíbrio na localização das escolas e nas grandes cidades o que ocorre é um número insuficiente de vagas. Dos 194.487 estabelecimentos de ensino, mais de 70% são escolas rurais e destes 50% estão localizados na região Nordeste. Em função da repetência, o aluno leva em média onze anos para cursar oito séries de Ensino Fundamental exigido por lei, 60% dos alunos (80% na região Nordeste) estão acima da idade correspondente à série em que estão matriculados. Em 1990, somente 19% da população possuía o Ensino Fundamental, 13% o Ensino Médio e 8% o Ensino Superior.
- Promoção, Repetência e Evasão: observa-se uma melhoria nos índices de evasão, porém o índice de promoção e repetência na 1ª série do Ensino Fundamental está distante do ideal: somente 51% dos alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, conseqüentemente isto reproduz o ciclo de retenção chegando a expulsar os alunos da escola.
- Desempenho: a pesquisa feita pelo SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) / 95, constata novamente a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, em relação a leitura e habilidades matemáticas.
- Professores: num total de um milhão 388 mil funções docentes, 8% - 124 mil- não têm o Ensino Médio completo; 63.783 funções são exercidas por professores com o Ensino Fundamental completo e não possuem função específica para o Magistério, 610 mil possuem o Ensino Superior completo.

Os dados explicitados, apontam a necessidade de revisão do projeto educacional do país de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, os parâmetros Curriculares Nacionais são um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país, sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, configuram-se como uma proposta aberta e flexível a ser caracterizada nas decisões regionais e locais sobre currículo.

A natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais estão situadas a partir de quatro níveis de concretização Curricular:

- 1) Os parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular: estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto; têm por função subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios e servir de material para a reflexão da prática docente; são abertos e flexíveis e não se impõem como uma diretriz obrigatória;
- 2) Referem-se às propostas curriculares dos estados e municípios: podem ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares, em processo definido pelos responsáveis em cada local;
- 3) Elaboração da proposta curricular de cada instituição: material para subsidiar as escolas na elaboração da sua proposta curricular;
- 4) Momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, partem dos princípios e fundamentos de que é papel do Estado democrático investir na escola para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático. Para isso, faz-se necessário uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. Neste sentido, a proposta baseia-se num sistema educacional com uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira. A necessidade de responder às exigências do mundo do trabalho, colocam novas demandas para a escola, onde a educação básica tem a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacite para um processo de educação permanente.

Sendo assim, se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da

realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais, diversificadas e cada vez mais ampla, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. A escola precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, proporcionando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber.

Segundo a proposta contida nos parâmetros Curriculares Nacionais, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo, entendido como processo contínuo, onde se evidencia a participação da comunidade, uma prática de reflexão coletiva, não é algo que se atinge de uma hora para a outra, pois a escola é uma realidade complexa.

Quanto a organização dos parâmetros Curriculares Nacionais, estes estão dispostos em ciclos de dois anos: o primeiro ciclo se refere à primeira e à segunda séries; o segundo, às terceiras e quartas séries e assim subseqüentemente para as outras quatro séries. Visa evitar as freqüentes rupturas e a fragmentação escolar.

Os objetivos e conteúdos formam uma unidade orientadora da proposta curricular. Aponta-se o quê e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, visando alcançar os objetivos pretendidos. Segundo o documento, os objetivos visam concretizar as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, visando uma formação ampla: capacidade de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, de estética, de ética e capacidade de inserção social. Os objetivos são vistos como pontos de referência que devem orientar a atuação educativas em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória, devem orientar a seleção de conteúdos, indicar os encaminhamentos didáticos e constitui-se como referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola. Os conteúdos devem ser vistos como meio e não como fim em si mesmo. A noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. No documento (Parâmetros Curriculares Nacionais), os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitude.

A organização do conhecimento escolar, está disposto através de um tratamento específico das áreas e de seus conteúdos, integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas definindo-se o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem. As questões sociais foram incorporados com temas transversais, sendo estes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os critérios adotados para a eleição dos temas transversais correspondem à: a) urgência social: preocupação de eleger como temas transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania; b) abrangência nacional: buscou contemplar questões que fossem pertinentes para todo o país; c) possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: norteou a escola de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa de ensino; d) favorecer a compreensão da realidade e a participação social: finalidade última dos temas transversais. Os temas transversais não constituem novas áreas, mas um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas e permeia a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas.

Em relação à avaliação, de acordo com os PCNs, esta é compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica e não como julgamento sobre sucessos ou fracassos dos alunos. Segundo o documento, é preciso considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, o professor pode realizar a avaliação por meio de: observação sistemática, análise das produções dos alunos, atividades específicas para avaliação, e auto-avaliação, onde o aluno avalia suas produções.

Os critérios de avaliação devem ser claros para orientar a leitura dos aspectos a serem avaliados, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, expressos nos objetivos, na avaliação e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. As recomendações da proposta contida no documento, quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas.

As orientações didáticas contempladas no documento, constituem em subsídios à reflexão sobre como ensinar, permeiam as explicações dos blocos de conteúdos ou temas. Alguns tópicos devem ser considerados: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; seleção de material.

Segundo o documento Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos gerais de Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;
- Conhecer características fundamentais do Brasil para a construção de uma identidade nacional e pessoal;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro e de outros povos e nações;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo;
- Utilizar as diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir suas idéias;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas tratando de resolvê-las.

Pois bem, como podemos observar a partir do documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estes constituem uma proposta que visa melhorar a

qualidade do ensino através de reformulações sobre o que é e como a escola deve ensinar. Porém, temos que analisá-los por meio das implicações subjacentes a proposta dos PCNs.

Segundo Bruno (1997), em conseqüência da multiplicidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática centralizada do sistema educacional, não cabe mais atualmente, sendo necessário uma descentralização administrativa, o que acaba conferindo uma maior autonomia às escolas, possibilitando a estas uma maior capacidade de adaptação às condições locais e uma maior participação dos agentes educacionais no âmbito da escola, pois suas responsabilidades aumentam com a descentralização.

Segundo Bruno:

“O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. No âmbito interno das escolas, é fundamental promover formas consensuais de tomada de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias”. (BRUNO, 1997:40)

Podemos dizer, que as propostas de reformulação do sistema educacional no Brasil que vêm sendo elaboradas e formuladas pelos órgãos governamentais, estão situadas neste quadro de reestruturação das formas de organização do âmbito escolar e aí podemos dar como exemplo a proposta dos parâmetros curriculares Nacionais que expressa exatamente o que diz Bruno, pois estes visam a partir da autonomia da escola a participação de todos os agentes educacionais.

“Pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a

redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente a qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo, de trabalho, de custos, de força de trabalho. Em termos do processo de trabalho dos educadores, trata-se de eliminar o que nas empresas classifica-se como refugo e retrabalho, isto é, peças, produtos ou serviços produzidos fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos, implicando em produtividade declinante. Neste caso, o refugo é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente”. (BRUNO, 1997:41)

Nesta citação de Bruno, podemos estar inserindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois estes vêm à tona a partir das constatações dos elevados índices de evasão e repetência o que significa “investimento perdido” (Bruno, 1997) para o governo. Quando os princípios e fundamentos que norteiam os PCNs, falam sobre a necessidade de responder às exigências do mundo do trabalho, podemos observar a idéia de formar o trabalhador que responda às exigências do capital, daí se deve a preocupação do governo principalmente com as séries iniciais do ensino fundamental, pois segundo o Banco Mundial:

“É o investimento nas quatro primeiras séries que trazem retorno financeiro mais rápido, já que permite a estes segmentos sociais inserirem-se direta e rapidamente na economia informal. Isto talvez nos indique que, na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil vem sendo pensado como um país de economia predominantemente informal., especializada na produção de bens e serviços, pouco complexos e de baixo valor agregado”. (BRUNO, 1997:43).

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais carregam consigo uma visão muito reducionista de educação ao considerar que os problemas, podem ser resolvidos através de soluções técnicas, como o que se deve e como fazer. Como afirma Fidalgo:

“A ênfase das discussões recaem sobre uma metodologia pragmática e despolitizada, que busca a desvinculação da escola de seus determinantes sociais(...). Passa-se à imposição do como fazer sem nos possibilitada a construção de um projeto político-pedagógico que a preceda.” (FIDALGO, 1994:680).

Neste sentido, a melhoria da qualidade do ensino brasileiro vai muito além da promoção de propostas curriculares como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, antes de se pensar “o que” e “como ensinar”, seria viável antes de tudo se pensar se os professores estão preparados para estarem trabalhando na perspectiva desta proposta dos PCNs em busca de uma melhor qualidade de ensino.

6. Os Professores e os PCNs

Nesta etapa final do trabalho, contribuo com uma pesquisa de campo nas escolas da rede pública de Campinas (SP), resumido na aplicação de um questionário aos professores, buscando assim, obter um diagnóstico possível da aplicabilidade dos PCNs. Estas não foram devidamente exploradas pelos entrevistados; ora por motivo de ordem técnica, ora por má formação dos professores.

Recaindo sobre a escola e os sistemas como uma proposta externa à cultura e despojados de políticas capazes de gerar motivações e condições efetivas de legitimação, os PCNs frustram as expectativas do MEC e permanecem como um projeto restrito ao âmbito administrativo, sem expressão na dinâmica curricular, como se pode perceber na opinião dos profissionais entrevistados:

“Na escola tem os PCNs? Tem, mas ele não é manuseado, ele não é estudado, ele não é trabalhado. Se você pega cada professor, individual, poucos vão saber dizer o que tem, o que traz e nem como isso poderia ser articulado no dia a dia. Não se tem isso como um hábito. Até porque a gente foi educado, a gente passou por uma educação, não de buscar, de lê. A nossa formação é bem conteudista e para se vencer isso você tem que ter uma mudança de postura. Isso passa por uma questão de estudo e daí não se tem um espaço organizado para isso. Então, na verdade é uma roda viva”. (Prof. da 3ª série)

“Não é um material que tá sendo usado... até a curiosidade foi maior no ano passado quando veio e até a área pegou esse de 1ª a 4ª série, do currículo, e o pessoal estudou... estudos sociais estudou e outras áreas

acho que também, educação física também... Nós também chegamos a ler". (Prof. da 2ª série)

"A gente chegou a ler o material, né? Mas para ver o que tinha, não utilizou mesmo porque os professores não... estavam curiosos mesmo para ver o que tinha e... daqui para frente... (Prof. da 4ª série)

Os temas transversais muito menos são aplicados, apenas um ou outro professor(a) se aventura em apresentar alguns deles em sala de aula.

A primeira impressão que fica é de uma situação caótica. Os PCNs, segundo estes mesmos professores, foi algo imposto e não discutido entre eles ou com eles. Além do mais, a grande maioria entrevistada reclama da estrutura física, administrativa e pedagógica pelo qual se encontram as escolas municipais. Reivindicam, ainda, por melhores salários, condições de trabalho, interesse e participação dos alunos, administração escolar duradoura e profissionalismo e doação dos colegas de trabalho, além de outros fatores que muito prejudicam.

Como então promover a vivência educacional diante de quadro tão alarmante? Os PCNs é avanço ou retrocesso no sistema educacional brasileiro? Quais as conseqüências futuras? É necessário dizer de existência de dois pólos antagônicos: de um lado, professores mal remunerados, insatisfeitos e mal formados, lutando por uma educação de qualidade, enquanto do lado oposto, estão os PCNs, proposta de um governo neoliberal, exigindo educação de altíssima qualidade, só que de forma burocratizadora e imposta a um país de 3º mundo.

Coletânea das entrevistas

Os PCNs constituem uma proposta do Ministério de Educação que propõe uma mudança de objetivos, conteúdos, didática, para o ensino fundamental, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino da Escola Pública. Qual a sua opinião sobre eles? Você acha possível transferir a concepção dos PCNs para a estrutura curricular na aprendizagem dos alunos e na formação dos professores? Você faria alguma mudança no currículo?

“Toda proposta dos PCNs na área de alfabetização é muito interessante porque propõe diversidade de texto muito maior do que vinha sendo trabalhado até hoje, na questão pedagógica, os PCNs trazem contribuições importantes, mas a minha preocupação é a questão política, porque quando os PCNs surgiram, vieram como uma proposta, como parâmetros e hoje estão sendo aplicados as provas que vão determinar se o professor trabalhou ou não de acordo com os PCNs, então eles acabaram sendo o mecanismo de controle”. (Prof. da 1ª série)

“A minha discordância com os PCNs é a forma como foi elaborada, o MEC coloca que os professores participaram da sua elaboração, mas foi pouquíssima a representação participativa..., as propostas são interessantes mas fica muito distante da realidade do professor, não é muito aplicado na rede pública, nem incluídos no currículo escolar”. (Prof. da 2ª série)

“Os PCNs não causaram muito impacto, não provocou uma mudança porque os professores já estávamos presos a essa tradição do guia paulista, os professores não absorveram de uma forma plena os PCNs nacionais porque já existiam os PCNs regionais, eles só vieram para complementar o guia paulista..., então na minha opinião os PCNs não tiveram um grande sucesso”. (Prof. de História)

Com que frequência você utiliza os PCNs para programar o que vai fazer na sala de aula?

“Eu consultei eles só para fazer o planejamento anual...” (Prof. 3ª série)

“Para ser bem sincera, nunca usei os PCNs; quando o pessoal veio fazer o provão foi tudo encima dos PCNs, eu fiquei asustada, mas eu não aplico eles na sala de aula”. (Prof. da 4ª série)

“Eu não utilizo com frequência os PCNs, porque na escola não temos os PCNs como livros de consulta”. (Prof. da 1ª série)

Como se dá o Planejamento Educacional na escola em que você trabalha frente ao atual quadro político educacional brasileiro? A seu ver como os PCNs contribuíram ou não para o planejamento educacional? Qual a sua visão desse material enquanto profissional da educação?

“Na escola o planejamento foi feito sem os PCNs porque a Prefeitura não deu nem da os PCNs, eu trouxe contribuições particulares que estão em consonância com os PCNs. Quando eles vem como uma contribuição para organizar e melhorar o trabalho é muito interessante, mas quando eles vem como mecanismos de controle, sou terminantemente contra, então eu procuro pegar dos PCNs o que é legal e que tem a ver com as concepções de educação, mas não o usaria como uma Bíblia”. (Prof. da 1ª série)

“O planejamento geralmente é feito em base no ano anterior, o professor vai colocando situações que complementem os pontos que não foram certos o ano anterior. Os PCNs ajudaram ao professor que não teve uma diretriz concreta e na minha opinião acredito que os PCNs são muito interessantes porque orienta a trabalhar muito com a questão afetiva dos alunos e hoje em dia é muito importante trabalhar com questões sociais, de cultura, desenvolvendo nos alunos novos conhecimentos para torná-lo um bom cidadão”. (Prof. da 4ª série)

Em sua escola, o professor conhece bem métodos e técnicas de ensino para ter êxito em uma aula de qualidade? Você consegue ter uma aula de qualidade com planejamento, com diretrizes, com PCNs, com objetivos e participação de interesses dos alunos? Que formação se precisa ter para estruturar e desenvolver bem o currículo?

“Sobre a questão de método e técnicas no ensino de história, creio que é uma questão central hoje em dia para melhorar o desempenho dos alunos, particularmente eu trabalho com imagens, transparências, slides ligados ao tema, que permitem ao aluno visualizar as cenas facilitando a compreensão nele e o ajuda a desenvolver um análise iconográfico. A

minhas aulas são planejadas utilizando todos os recursos que possa atingir a participação e interesse dos meus alunos”. (Prof. de História)

“É muito difícil trabalhar métodos de ensino quando se tem alunos de 9 e 16 anos numa mesma turma de 4ª série. A gente trabalha pegando jornal, revista, a gente faz o impossível para despertar a atenção, mas as nossas crianças não tem muita vontade de aprender, aluno que fica dois bimestres fora da sala de aula... eu tenho alunos que não fazem nada, 4 horas e nada..., quando a gente tem que puxa, a gente consegue trabalhar”. (Prof. da 4ª série)

Qual a importância dos temas transversais no ensino fundamental? Existe alguma diferença enquanto sua inclusão no currículo atual?

“Os temas transversais é uma possibilidade de quebrar com o tradicionalismo que existe dentro dos componentes curriculares, não só os temas pluralidade cultural, educação sexual, meio ambiente, etc, que encontram várias existências em muitos componentes curriculares, esse bloquinho veio justamente para tentar explodir na sala de aula, é um mito que ajuda a desenvolver projetos com sucessos nas escolas”. (Prof. de História)

“Eles são importantes porque não são um conteúdo fechado em si mesmo, eles passam por tudo, particularmente eu trabalho com a interdisciplinaridade. Este ano trabalhei muito a questão dos valores, do respeito ao outro, etc, trabalhei todas as disciplinas inseridas para que o aluno compreenda melhor, fica mais claro para a criança. Esses temas devem ser trabalhados em todas as disciplinas e existem professores que falam no estar trabalhando esses temas exatamente por desconhecerem esse material e existem também outros professores que trabalham esses temas sem saber que o estão trabalhando”. (Prof. da 1ª série)

Você acha que os temas transversais exigem uma maior integração entre os professores?

“O ideal seria que os professores trabalhassem não só os temas transversais, mas tudo integralmente, porque quando um professor não está disposto a se integrar não trabalha nada, então não é os temas transversais que muda ao professor”. (Prof. da Educação Física)

“Os professores precisam ter dentro da jornada algumas horas de trabalho que não sejam especificamente dentro da sala de aula, horas para que os professores possam desenvolver e discutir temas de total importância para a formação dos alunos, só assim os professores poderemos estar mais integrados”. (Prof. de História)

Como se daria a reforma dos temas transversais na atual estrutura curricular?

“Para haver uma reforma realmente teria que começar pela escola e pelo grupo dos professores, poderia existir um material de apoio para que os professores pensem que parâmetros ou temas seriam os mais ideais, acho que os PCNs seriam só um ponto de referencial para a escola criar os seus parâmetros, baseando-se na realidade dos alunos, a escola cria os seus temas de acordo com aquilo que é mais palpante e necessário”. (Prof. de História)

“Estamos vivendo um momento de abertura, a escola sente a necessidade de estar incorporando a temática dos temas transversais para o seu currículo, gradativamente as escolas deverão apresentar um espaço dentro do seu currículo, do seu planejamento, da suas reuniões, do seu trabalho, do desenvolvimento da matemática transversal”. (Prof. da 4ª série)

De que forma a questão da cidadania está colocada nos PCNs?

“A cidadania está colocada como uma questão de formar o cidadão crítico, pois os PCNs foram elaborados para desenvolver essa questão da cidadania no aluno, só que o próprio Ministério não respeitou os

professores em quanto profissionais e cidadãos ao determinar temas pelos quais os professores não podem discutir livremente, então os PCNs não vieram como uma proposta senão como uma determinação e o professor que não trabalhou exatamente a proposta dos PCNs seus alunos reprovariam a disciplina”. (Prof. da 4ª série)

“A concepção da cidadania está incorporada dentro da história do Brasil na década dos 90 até hoje, todas as escolas procuram valorizar essa questão da construção da cidadania para tornar o aluno como um homem crítico na sociedade”. (Prof. de História)

Ocorreram mudanças nas escolas no que se refere à avaliação a partir das novas propostas para a educação (LDB, PCNs, reformas educativas) ?

“Não se muda a estrutura escolar e os currículos a partir de uma lei, a lei muda a questão dos números, a questão das notas, mas o professor só consegue ter uma mudança reflexiva quando pensa nas suas concepções, quando discute nelas, então foi proposto uma nova avaliação que em muitos lugares não foi mudada e o professor ainda trabalha as disciplinas de forma compartimentada, ainda há professor que não respeita a construção do conhecimento do aluno como um ser global, ele não pensa nisso porque não mudou o que está dentro dele”. (Prof. da 1ª série)

“Toda avaliação deve ser rigorosa não em um sentido de ser punitiva, mas em um sentido de avaliar com profundidade o aprendizado do aluno, não adianta fazer como o governo quer: titular e qualificar a todo o mundo, pode parecer a mesma coisa...”. (Prof. da Ed. Física)

Como estão estruturados os currículos? Quais as mudanças que ocorreram nos currículos escolares do ensino fundamental a partir da nova LDB?

“Eu me preocupo muito com a avaliação, já que é um dos problemas no ensino - aprendizagem. Eu acho que na nova LDB não deveria ocorrer mudanças mais radicais a partir da organização do profissional educativo”. (Prof. de História)

“A reflexão que existe hoje na escola, é justamente a respeito da avaliação, qual o objetivo da avaliação, a que vem essa avaliação, e na linha mesmo de estar buscando uma avaliação diagnóstica tentando desenvolver a parte dela, saber se está suprimindo o que é necessário a partir do aluno”. (Prof. da 4ª série)

“Eu estou em processo de mudança, inclusive o próprio currículo está em questão; a proposta da Prefeitura da Secretaria Municipal de Educação, no começo do ano foi pensar nos orientadores pedagógicos, entrar numa nova discussão para uma mudança curricular”. (Prof. da 3ª série)

De acordo com seu ponto de vista, qual o principal problema que enfrentam as escolas públicas na atualidade? De maneira geral quais seriam suas propostas para solucionar este problema?

“Grande problema é a falta de política educacional que valorize o profissional e o estudante da escola pública porque eu trabalho em escolas particulares onde os professores são da rede pública e eles têm outra postura de ensino, isto é a escola pública não se interessa e a escola privada lesiona pelo dinheiro”. (Prof. de Ciências)

“Acho principalmente aqui em Campinas a questão da estrutura física da escola, isso é o maior problema, nos estamos com a escola se desmanchando, totalmente deteriorada, a falta de espaço físico..., então muitas vezes nos queremos fazer atividades diferentes, a gente até faz, mas a gente tem que se adequar a falta de espaço físico”. (Prof. de História)

Que tipo de formação é necessário para se ministrarem aulas no ensino fundamental de acordo com a LDB? Os professores que não tem a formação conforme a lei poderão continuar com seu cargo de Magistério com todos os benefícios do estatuto e do plano de carreira?

“Eu acho que o professor precisa estar bem formado, essa coisa do MEC permitir abrir faculdade de horta e estábulo (agricultura e agropecuária) em qualquer lugar que acham que podem abrir, isso para mim é um crime porque tem-se por aí diplomas, não é qualquer pessoa que está qualificada para entrar numa sala de aula e conseguir trabalhar com os alunos”. (Prof. da Ed. Física)

“Eu não sei bem. Acho que tem que ter o ensino superior, quem não tem...terá que ter até 2002”. (Prof. da 1ª série)

De um modo geral, há um completo desinteresse pelos PCNs. Muitos na verdade não conhecem, poucos consultam-no e uma parcela ainda menor tenta aplicá-lo devidamente. Talvez, possivelmente, em virtude da cobrança que o governo federal faz por meio de testes aos alunos da prefeitura do 1º e 2º ciclos.

De acordo às opiniões dos professores tento deduzir que:

Para o ensino fundamental principalmente no primeiro ciclo a contribuição foi rica e trouxe frutos sobre a forma da diversidade dos textos, de qualquer outra forma, não. As propostas que acabaram resumindo-se mecanismos de controle em todo o ensino fundamental esteve distante da realidade do professor e do aluno.

A grande maioria dos professores desconhece a existência dos PCNs, alguns deles o utilizam só nos planejamentos didáticos ou como forma de justificação a cobrança de atividades por parte da secretaria da educação e mui pouco é utilizado na sala de aula.

De modo geral os PCNs são vistos como um mecanismo de controle do MEC contra os professores. Mas se por um lado há revolta e desinteresse da parte dos professores, por outro lado, há quem afirme a contribuição com o lado social, cultural e científico dos alunos e ainda ajuda no planejamento de professores que não têm diretrizes definidos no começo do ano.

Devido à falta de infra-estrutura, as técnicas ficam prejudicadas na sua isenção e os métodos esbarra na vontade de aprender dos alunos na heterogeneidade de idade numa mesma sala de aula e algumas vezes no despreparo do professor.

Os temas transversais são aceitos pelos professores. Eles acham importantes pois não são conteúdos fechados em si mesmo, tratam de pluralidade cultural, educação sexual, meio ambiente, etc. Isso conduzem à interdisciplinaridade também pregada nos PCNs. Porém apesar dos PCNs existirem desde 1997 há professores que não tem conhecimento dos PCNs.

A questão do currículo não é discutida nas escolas. Na verdade o que mais se questiona é a forma de como a secretaria de educação avalia o desempenho do aluno. Então discussões em torno do novo currículo se resume na superação e preocupação do professor com a forma de avaliação do aluno.

Apesar de não haver um consenso de avaliação entre os professores, eles acham que a mudança na forma de avaliar com o currículo ou na estrutura escolar foi um bom paliativo frente ao grande desafio de mudar o pensamento do professor e tornar a avaliação um processo eficiente e considerativo.

Os grandes problemas que as escolas enfrentam na atualidade segundo a maioria dos professores é o descaso do governo para com a educação devido à não revalorização do profissional do ensino, falta de política educacional clara e objetiva, falta de infra-estrutura e até falta de ética profissional entre eles.

Percebe-se claramente a ausência de uma sólida formação, pois os próprios professores reclamam da falta de tempo para sua formação cultural e da atualização diária,

além do mais, a grande totalidade não têm a formação universitária para o ensino fundamental de segundo ciclo.

7. A Educação nas mãos de Educadores

Diferenciar Educador de professor é saber que é um professor que realmente se doa em sala de aula, que ensina e aprende com seus alunos e apresenta suporte teórico aceitável, para tanto, é verdadeiramente um Educador.

Os Educadores encontram-se em fase de adaptação frente as novas propostas curriculares, estruturais e avaliativas introduzidas nas escolas por determinação do governo federal, que tem por intuito adequar as atuais redes de ensino à nova Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Então, apesar da falta de participação na elaboração destes trabalhos, alguns professores possuem uma perspectiva positiva diante da Lei e das propostas, mas para que tomem forma os professores apontam alguns problemas, com destaque a:

“Falta um trabalho coletivo na escola. Há projetos que dizem que é possível realizar um trabalho voltado para esta formação. E as coisas estão se encaminhando para isso”. (Prof. da 4^a série)

“Também precisa de um aprendizado meu, porque enquanto mediadora, vamos colocar assim. Eu precisaria ter uma cultura muito boa, coisa que tá sendo difícil. Eu tô sentindo dificuldade, porque eu teria que tá lendo jornal ,lendo revista. Você tem que tá se informando, você tem que ter cultura, professor tem que ser polivalente. E nós não estamos conseguindo isso: por falta de tempo, dinheiro (...). Eu não consigo assinar revistas que eu gostaria , e muito menos os jornais que eu gostaria – Eu não consigo ir ao teatro. Eu não fui ver a exposição de Salvador Dali para falar com meus alunos sobre ele. E eu acho que isso nos deixa com medo, inseguras, (...). Precisamos nos formar melhor mesmo.” (Prof. da 3^a série)

Com relação à evidencia dos problemas de um novo aprendizado e constituição de um trabalho coletivo pelos professores, para que a instituição escolar possa ser adequada às novas propostas, Libâneo (1982) considera que:

“ A ênfase no saber ser, sem dúvida é fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver as outras duas dimensões de prática docente, o saber e o saber fazer, pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador. Torna nossa prática ineficiente, põe em risco os próprios fins políticos dessa prática”. (LIBÂNEO, 1982:43)

Daí, considerar o saber, saber ser e saber fazer também são fatores relevantes para que as novas mudanças se concretizem envolvendo o corpo docente em sua totalidade e nos seus aspectos específicos, tais como: formação acadêmica e contínua, os questionamentos frente aos problemas do cotidiano escolar. E neste sentido, a partir do universo de 12 professores e das duas questões formuladas na entrevista sobre a relevância dos conhecimentos obtidos durante a formação do Magistério e quanto a influência destes na prática pedagógica dos professores obteve-se os seguintes resultados:

conhecimentos para a formação de magistério:

Foram considerados:

Relevantes para: 10 professores,

Pouco relevante para: 2 professores.

Esses conhecimentos influenciaram sua prática pedagógica:

Sim: para 10 professores.

Não: para 2 professores.

Com relação a realização de cursos de complementação, educação continuada, oficinas:

Realiza-os freqüentemente: 8 professores.

Não os realiza: 2 professores.

Não tem tempo: 2 professores.

Sobre a influência destes cursos na prática pedagógica dos professores:

A influência tem sido grande: para 6 professores.

A influência é pequena: para 3 professores.

Não fazem curso algum: 3 professores.

Tais dados revelam que há interesse dos professores de se investir na formação contínua. E apesar do súbito interesse, resulta, segundo eles, numa avaliação positiva nas suas práticas pedagógicas, já que é considerada:

Boa: para 10 professores.

Excelente: para 1 professor.

Regular: para 1 professor.

No entanto, ainda existe controvérsias quando se compreende que o professor (...)

“ ...é especialista em uma área, ele supre as necessidades. Só que ele precisa estar preparado pra isso. Nós não estamos. A gente não tem tempo, nem ganha para ter condições de ter um único emprego, de se dedicar totalmente, fazer um curso de especialização. Então, estão jogando coisas pra gente, e não estamos com tempo pra conseguir administrar isso, se formar melhor pra conseguir superar todas as dificuldade (...) Porque a gente tem que ter o preparo nosso pra saber lidar com os diversos assuntos(...) O professor tem que repensar a vida inteira... (Prof. da Educação Física)

Tal necessidade de preparo (que é tão marcante e evidente), condições de dedicação exclusiva em um único emprego, melhor remuneração e continuidade dos estudos são imprescindíveis para que o professor desenvolva um trabalho que D’ OLIVEIRA(1987) considera que dê direções e não apenas respostas no andamento do processo do ensino-aprendizagem, compreendendo, assim, as expectativas que o cercam.

Quanto ao papel do professor atribui-se que:

“ ... é ensinar o aluno a buscar o saber, a pesquisar principalmente dentro do dia-a-dia dele...” (Prof. de História)

“... era pra ser o mediador, você tem que atender o aluno na necessidade que ele tem, na dificuldade que ele tem, na dúvida que ele traz quando ele não tem, você traz, você coloca. Você coloca uma situação-problema,(...) para estar desenvolvendo juntos(...) Mas eu acho que eu não sei fazer isso, porque ao mesmo tempo você fica insegura, confusa: será que ele tá entendendo, será que ele tá afim também? Não sei...” (Prof. da 1ª série)

Tem-se, portanto, que o papel do professor é atribuído sobre diversos enfoques e com algumas ressalvas, pois segundo Freire:

“ o papel do educador não pode ser reduzido a algo imutável. Não posso dizer: “ Este é o papel do educador. Ele é histórico, social, em outros termos, não está inserido na natureza do educador. Não há uma categoria abstrata cuja essência eu encontrasse e dissesse: esse é o papel do educador, que valeria para Pedro, João, Maria, no Japão, nos Estados Unidos e aqui.” (FREIRE, 1986: 64)

Assim, diante de tais afirmações, entende-se que os professores analisados estão, na melhor das hipóteses, na redefinição de seus papéis, se adaptando às novas propostas curriculares, estruturais e avaliativos, apesar das limitações que possuem: reduzida valorização e remuneração, carga horária extensa e rotatividade anual, ou seja aqueles que não são efetivos em cada ano encontram-se em escolas diferentes, e vêem seu trabalho e formação contínua prejudicados, pois o tempo de contato é pequeno e a tênue durabilidade de vínculo com a instituição de ensino impede o acompanhamento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização é o avanço das modernas tecnologias, dos meios de educação em massa. Ela modifica hábitos, comportamentos e valores nas sociedades que fatalmente a considera – o que não é raro – manifestando-se de forma diversificada, dominando e corrompendo com uma mesma realidade os mais diferentes tipos de lugares e exigindo dos demais o compromisso da mudança. Com isso ocorre a desterritorialização da economia e da política sendo promovido principalmente pelas organizações e agências transnacionais. No caso do Brasil, e mais precisamente, de Campinas, torna-se mais evidente para nós o poder da globalização econômica e financeira, estimulado pelo modelo neoliberal, iniciado no governo de Collor e abrilhantado no governo de Fernando Henrique. Tal é o brilhantismo do regime de governo atual, que a globalização é fenômeno recente e avassalador e não um fenômeno que se deu a muito tempo atrás.

Mudanças mundiais na educação nos países emergentes tal como o Brasil ou em outros países latino-americanos são impulsionadas pelo aspecto político-econômico preponderante, que são comandados por líderes de governo de países de primeiro mundo e apoiados pelos organismos internacionais visando os interesses imperialistas para a obtenção de mão de obra, especializada ou não, prática tão forte e dominante que a globalização é aceita de forma natural pelas sociedades submissas. Assim, o neoliberalismo é opção única, cuja nova fase, encontrou nossa economia e nossa educação desprotegidas, porque não dizer que este fato é abrangente a toda a América Latina. Talvez possamos pôr a culpa na colonização européia ao nosso continente ou quem sabe na fúria e ímpeto dos países imperialistas. O fato é que a educação no Brasil, na Europa, nos Estados Unidos, ou em quaisquer parte do mundo, enfrenta os mesmos problemas, porém de intensidades e proporções diferentes. Sendo, evidentemente, agravada pela ausência de uma política educacional firme, clara e objetiva em que os interesses econômicos e financeiros não

sobrepujam a Qualidade Total na Educação, mais especificamente a emancipação do ensino-aprendizagem nos moldes do verdadeiro Educador.

Os PCNs apesar de ter surgido neste contexto, prega pela cidadania, pelo construtivismo pedagógico e por uma escola tecnicista, que na medida possível contribuiu para amenizar este quadro alarmante em que nos encontramos. As diretrizes que foram impostas são passíveis de críticas negativas, pois foram impulsionadas pelo neoliberalismo globalizante e por uma estrutura educacional nacional falida.

A busca desenfreada pela Qualidade Total na Educação é justa e verdadeira, pelo menos no texto dos PCNs, mas na prática encontra barreiras e desafios mentirosos e desonestos. Desafios ao professor, que tem que torna-se imediatamente um educador, ao aluno, que deve ser mais participativo e interessado, ou seja, ser um educando e ao governo, que imediatamente deve conclamar toda uma nação à cidadania, porém esta população além de desinformada e desinteressada é refém do pós-capitalismo, que por sua vez é vítima da globalização mundial.

Digo que a Qualidade Total na Educação pode sim ser alcançada, no entanto não será tarefa fácil; não estou sendo otimista demais, estou sendo esperançosa e cidadã, pois acredito que o desenvolvimento sócio-econômico na América Latina está atrelado a valorização e compromisso com a educação, compromisso de todos, principalmente com o ensino fundamental, seja ele na rede pública ou rede privada de ensino.

Pode parecer ingenuidade acreditar que os congressistas brasileiros ou os congressistas em toda a América Latina vão de uma hora para outra esquecer ou desprezar os interesses dos corporativistas, das grandes empresas, indústrias, grandes facções, ou mesmo optar por uma educação que tornem o homem cidadão, ao invés de uma educação para os bons costumes. Esta última é importante, mas não a principal. Não, não é ingenuidade minha. Pois o discurso neoliberal vai cedo ou tarde se acabar com o tempo frente a massa globalizada e mais exigente por melhores condições de vida.

Daí surge a personagem do professor, aquele que é formado e habilitado, para a aprendizagem e para o ensino, e não simplesmente treinado, pois está na alma o desejo de

ensinar e aprender. O educador não surge da noite para o dia, porque não basta ser um professor, o compromisso com a educação deve ser muito maior. Mesmo porque as mudanças propostas para a Educação básica no Brasil trazem enormes desafios, desde a renovação do Currículo aos Temas Transversais, que dotam toda a nossa educação de nova roupagem para enfrentar o mundo contemporâneo. Certamente é obvio que o ensino-aprendizagem não é fator isolado e que defrontasse com vários outros fatores, até aqueles que fogem do âmbito da educação. Por isso o professor deve ter boa formação, aptidão para o ensino e uma enorme capacidade de aglutinar as forças provenientes do interesse do aluno, da família e o seu próprio com vistas a inovação de todos os aspectos concernentes a educação. Porém este trinômio não é o começo e nem tampouco o fim, isto é muito mais complexo. E decerto é algo a ser buscado a longo prazo.

A intenção dos PCNs é ótima quando houver cidadãos, no entanto, a aplicabilidade é corruptível e de mazelas profundas. Pelo menos, os PCNs é um começo a partir do qual persegue-se a vivência educacional, apenas amparado por vez pelo Currículo e não conduzido por ele. E neste sentido, acredito que a essência do Currículo é o conhecimento e a inclusão social, não anulando suas inúmeras especificidades, como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Técnica/Profissionalizante.

A qualidade no ensino fundamental deve ser prioridade, não importando a série que o professor está dando aula. A partir deste estudo, gostaria de em trabalhos futuros promover a discussão de algumas questões a respeito da aplicabilidade do ensino-aprendizagem nas escolas, quais sejam:

- Qual o novo modelo de Currículo a ser implementado de modo que não se constitua numa negação dos pilares básicos da sociedade capitalista?
- Que tipo de professor se quer agora para praticar esse novo Currículo?
- Como mobilizar os setores atuantes da sociedade, encitando a sua participação, de modo a se constituir o novo perfil de consumidor, demandado pelo mercado, centrado na privatização dos serviços, na qualidade e eficiência das mercadorias de consumo, enfim, na construção de cidadania pelo viés do sujeito consumidor?

- Como “ forjar” a cidadania, visando formar e qualificar as pessoas para um mundo de relações mais exigentes, mais criativas, mais competitivas, mais automatizadas, mais autônomas e, ao mesmo tempo, mais flexíveis?

Os PCNs, como política pública situada no paradigma multidimensional da administração da educação, pode-se inferir que: a) sua contribuição não está sendo significativa na organização dos sistemas de ensino, na medida em que a sua utilização na praxes escolar é pouco freqüente e influente; b) sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento do país limita-se ao plano teórico uma vez que não há condições materiais de efetividade da proposta; c) o envolvimento e participação da comunidade na elaboração de propostas locais que incorporem as proposições teóricas e os objetivos dos PCNs, segundo os próprios sujeitos envolvidos, não está ocorrendo.

Portanto, os PCNs somente podem ser considerados pertinentes na perspectiva de uma racionalidade instrumental que persegue, apenas, a equidade, respeitando as diferenças, sem comprometer-se com as condições de possibilidades dos sujeitos envolvidos na implementação das políticas públicas, ou nos processos de escolarização, para promoverem ou conquistarem o direito à igualdade.

ANEXO I

Identificação das Escolas da Rede Pública de Campinas (locais da Pesquisa de Campo)

Para o desenvolvimento da análise e interpretação dos dados, apresentaremos e descreveremos previamente o universo da pesquisa.

A presente pesquisa, “**Os PCNs e suas tendências no ensino fundamental em escolas da Rede Pública de Campinas**” realizadas no mês de novembro de 2001, contou com um universo de pesquisa abrangente: três escolas foram selecionadas, 2 municipais e 1 estadual, localizadas em diferentes bairros de Campinas. Assim, além da Escola, objeto da pesquisa, descreve-se também o bairro onde está localizada, já que geográfica e socialmente se encontram inseridas.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “*JOÃO ALVES DOS SANTOS*”

Bairro: Boa Vista.

Região: Norte de Campinas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “João Alves dos Santos”, atende o Ensino fundamental (1^a à 8^a) nos períodos matutino e vespertino; e supletivo no período noturno. O espaço físico da escola é muito grande, contando com 30 salas de aula, 2 pátios, 1 refeitório, 5 banheiros, 1 anfiteatro, 1 área verde, 2 quadras esportivas (uma de areia e outra de cimento), 1 biblioteca, 1 laboratório de informática e 1 sala de vídeo. Durante o período matutino e vespertino, as aulas são dadas de 1^a à 8^a séries, sendo cada sala de aula

utilizada por uma turma e durante o período da noite, as aulas funcionam de 5^a a 8^a séries, mais o supletivo. Pelo fato da escola estar localizada na periferia, longe da cidade, impede ou dificulta o acesso da polícia e facilita a entrada de pessoas estranhas ao local, apesar da escola ser circundada por cercas.

Dados da Escola:

- Número de alunos: 1500
- Número de professores: 60
- Diretor(a): 1
- Vice-diretor: 2
- Professores entrevistados:4

O Bairro

A escola está localizada num bairro de periferia onde as famílias ali residentes têm de conviver com a falta de infra-estrutura do local: inexistência de asfalto, policiamento e posto de saúde. Além disso, é um bairro que tem pouco comércio, 1 padaria, 1 supermercado e muitos bares. Por outro lado, o bairro foi alvo de 32 invasões de famílias sem teto. O bairro é considerado ponto de tráfico de drogas, desmanche de carros, entre outras atividades ilícitas, que torna o local inóspito e violento. Além desses problemas, a comunidade do bairro não possui nenhum tipo de associação, desfavorecendo a realização de atividades culturais por exemplo.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “**MARIA PAVANATTI
FÁVARO**”

Bairro: Jardim São Cristóbal.

Região: Sudoeste.

A Escola Municipal do Ensino Fundamental “Maria Pavanatti Fávaro” atende ao ensino fundamental nos períodos matutino (1ª a 8ª série), vespertino (1ª a 8ª série) e noturno (5ª a 8ª série e supletivo). O espaço físico da escola é pequeno, conta com 13 salas de aula, 1 refeitório, 1 sala de informática, 2 banheiros, 1 biblioteca pequena, 1 quadra esportiva e não há pátio. A escola, apesar de estar localizada num local de periferia, garante segurança para as crianças mediante a presença de 2 guardas municipais de empresas terceirizadas em todos os períodos, e além disso é muito respeitadas pela comunidade.

Dados da Escola:

- Número de alunos: 1900
- Número de professores: 80
- Diretor(a): 1
- Vice-diretor(a): 2
- Orientador(a) Pedagógico(a): 2
- Professores entrevistados: 4

O bairro

O Jardim São Cristóbal caracteriza-se como um bairro sossegado. A maioria das famílias têm um nível de renda baixa e os alunos são filhos de empregadas domésticas. Este bairro não tem comércio grande, só conta com 1 supermercado pequeno e 1 posto de saúde. Grande parte das moradias são de alvenaria. O bairro todo é rodeado por chácaras, assim, o asfalto só é percebido nas ruas principais. Os pais de família e as adolescentes mantêm-se ocupadas como domésticas (donas de casa), jardineiros e babás, entre outras ocupações. Os moradores criaram uma associação para sanar os problemas do bairro.

ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAU “**PROF. HILTON
FEDERICI**”

Bairro: Vila Santa Isabel (Distrito de Barão Geraldo)

Região: Leste

A Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Prof. Hilton Federici”, atende o ensino fundamental (5^a a 8^a séries) do antigo primeiro grau e Ensino Médio (1^o a 3^o Colegial – antigo segundo grau) nos períodos matutino, vespertino (fundamental) e noturno (médio). Possui 10 salas de aula com 25 classes, 1 quadra esportiva muito ampla, 1 pátio onde encontra-se um pequeno refeitório, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sala de professores, 1 direção e uma secretaria. Devido as poucas salas de aula, foram adotadas as salas-ambiente, mesmo com essa medida os alunos ainda têm que se deslocar de uma sala para outra na troca de disciplinas. Além disso, durante o recreio os alunos são fechados no pátio através de um portão que é trancado após o sinal de entrada e saída para a refeição. Isto é justificado como medida de segurança contra furtos. As salas de aula também são trancadas pelos professores após a saída dos alunos. E nem a cantina consegue escapar dos pequenos furtos a chocolates, balas e até dinheiro. Enfim, parece que se está em uma prisão, pois a direção e a secretaria ficam na frente da escola para controlar a entrada dos alunos, pais e visitas. Entretanto, a segurança não é assegurada, pois apesar de se contar com uma mulher durante o dia para o controle de entrada e saída de pessoas e de dois homens à noite, ex-alunos e outros circulam, muitas vezes, livremente pelos corredores e portões do local.

Dados da Escola:

- Número de alunos: 1200
- Número de professores: 48 (nos três períodos)
- Diretor(a): 1
- Vice-diretor(a): 1
- Orientador(a) Pedagógico(a): 1
- Professores entrevistados: 4

O bairro

A vila Santa Isabel caracteriza-se como local de boa qualidade de vida. Conta com 1 posto de saúde, creche, bom comércio, supermercados, farmácias, etc., os quais suprem as necessidades da comunidade local. É um lugar sossegado, a maioria das famílias, tem um nível de renda médio, contrastando com poucas famílias com nível de renda baixo. As casas residenciais são construções de alvenaria e suas ruas são asfaltadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- APPLE, M. W. História do currículo e controle social. In: **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. Experiência de Inovação Educativa: O currículo na prática da escola. In: **Currículo: Políticas e Práticas**. Moreira, Antônio F.B. (org). Campinas: Papyrus, 1999.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARRETO, E. S. de. O Ensino Fundamental e a Busca de Qualidade. **Idéias: A autonomia e a qualidade do Ensino na Escola Pública**. São Paulo, FDE, No 16, pág. 28-36, 1993.
- BAPTISTELLA, A. C. S. **A produção de conhecimentos nas Escolas de magistério**. 1993. 296 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- BEISEGEL, C. **Ensaio 85, política e educação popular: A teoria e a política de Paulo Freire no Brasil**, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1997. 126 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, v.8, 1997. 146 p.
- BRITTO, L. P. A. **A sombra do caos Ensino de língua x tradição Gramatical**. Campinas: Mercado das letras/ALB, 1977.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997

CANDAU, J. M. S. ; LELIS, I. A. Relação teoria – prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, 12 (55), Nov/Dez, 1983. P. 12-18.

CASASSUS, J. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, V. L. C. (Org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

CASTRO, C. M. ; FLETCHER, P, R. Os mitos, estratégias e as prioridades para o ensino do 1º grau. **Educação e realidade**. Porto Alegre, n. 1, p. 35 -42, jan/jun. 1986.

CASTRO, C de M ; CARNOY M. A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In: _____(org). **Como anda a reforma educativa na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundación Getúlio Vargas, 1997.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pos-estruturais. In: Silva T.T da (org). **Teoria educacional crítica em tempos pos-modernos**. Portoalegre: Artes Médicas, p.143-172, 1993.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, MEC, 1989.

COUTINHO, L. **Folha de São Paulo**. 6 de ago. 1995, p. 2-3.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CURY, C. R. J. Os parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, V.2, p. 4-17 Mai/Jun/Jul/Ago., 1996.

DEMANGE, N. J. Transferência Cultural: a educação num contexto de globalização. **Proposições**, Campinas, Editora Unicamp, V.5, n.3, pag. 19-23, nov.,1994.

DELORS, J. (org.). **Desafio da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, P. Formação de professores básicos. **Em Aberto**: Brasília, v.12, n.54, 1992.

_____. 200 dias letivos ou 800 horas: uma soma de vazios. **Revista de Educação AEC**. Ano 27, n. 108, pag. 14-35, jul/set 1998.

D' OLIVEIRA, M. H. Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula, 1987.

DOMINGUEZ, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n.156, p. 351-356, mai/ago., 1986

DRUCKER, P. **Sociedade de pós-capitalista**. São Paulo, Pioneira, 1995, p.156.

FAURE, E. et alii. **Aprender a ser**. [s.l.], Alianza Universidad/UNESCO,1974.

FÁVERO, M. L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo. Cortez, 1992, p. 53 - 71.

FIDALGO, F. S. Gerência da qualidade total na educação. In: **Controle da qualidade total: Uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FIORI, J. L. A corrosão da moral. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 4 jul. 2000. 3.cad. p. 21-22.

FISCHMANN, R. et al. (orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, 2. ed. Brasiliense, 1987.

FREITAS, B. O analfabetismo na América Latina. **Dois Pontos: Teoria & prática em educação**. São Paulo, Vol. 4, n. 36., p. 19 -21, jan/fev. 1998.

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**: Brasília, v.12, n.54, 1992

_____. Neotecnismo na formação do educador. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo. Cortez, 1992, p. 9 -101.

FUSARI, J. C. & CORTESE, P. M. A formação de professores a nível de 2^o grau. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, V.68, p.70-80, Fev., 1989.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**, 1986

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GENNARI, E. A educação em tempos de Qualidade Total. **Caderno do CEAS**. Salvador, n. 181, maio/junho, p. 31-58, 1999.

GENTILLI, P; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade Total e educação: Visões críticas**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GERALDI, C.M.G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pró-posições** Campinas, São Paulo, Editora Unicamp, V.5, n.3, nov.,1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLASSER, W. **Escola de Qualidade**. Brasília. MEC-DTPDE, 1990.

GONÇALVES, C. L. ; PIMENTA, S. G. “**Revedo o ensino de 2^o grau: propondo a formação de professores**”. São Paulo: Cortes, 1992.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, J. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1980.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KULLOK. M. G. B. Professor – educador. Que profissional é esse? **Educação**. Ano 5, n.5/6, pág. 9 –20, jul, 1997.

LEÃO, G. M. P. A universidade, a vida, o trabalho ... e a qualidade na educação. **Caderno do CEAS**. Salvador, n. 167, , jan/fev, p. 83-93, 1997.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro, 1996.

LELIS, I. O. M. A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. **Cadernos cedes**. Campinas S.P, Cortez, n. 17, p. 27-36, set., 1986.

LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, saber fazer o conteúdo do fazer pedagógico. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 1, n.4, 1982.

LIMA, M. S. L. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. Fortaleza, 1995.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Paulo Ghiraldelli Jr. (org.) São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUEZ, J. C.; e MIRSHWKA. **Luta pela qualidade: a vez do Brasil**. São Paulo: Makron Books, 1993.

MELLO, G. N. de. “As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigações. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, 1983.

MENEZES, L. C. de. Formar professores: Tarefa da Universidade. In: FISCHMANN, R. et al... (orgs): **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, 2. ed. Brasiliense, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Departamentos de Assuntos Universitários, Comissão de Ensino da área da Educação. **A Formação de Recursos Humanos para a área da Educação**. Documento II – CEAE – Goiânia – Goiás, 1978.

MONLEVADE, J. Pequenas Geografia, História e Economia da Profissão Docente no Brasil. Campinas S.P. Autores associados: NUPES, 1996. In: MENEZES, Luís Carlos de (org) **Professores: formação e profissão**. Campinas S.P. Autores Associados: NUPES, 1996.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução**. Currículo, Cultura e Sociedade. 3. ed. Cortez Editora, 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: **Os professores em sua formação**. Lisboa: D. Quixote / Instituto de Inovação educacional, 1992.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai/ago, 1984.

OLIVEIRA, A. M. M. A formação de professores alfabetizadores: Lição Prática. In: GARCIA, Regina Leite: **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo. Editora Cortez, 1992.

OSOWSKI, C.; MARTINI, J. G. **O Currículo de primeiro grau e suas relações com o trabalho e o laser dos alunos**. 1993, 24 p, projeto de pesquisa, financiamento UNISINOS.

PAIVA, V. Produção, qualificação e currículo. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 37, 1990.

PALUDO R.; DEMO P. Educação e qualidade. **Estudos Leopoldenses**. Vol. 32, n.148, jul/ago, p. 149-150, 1996.

PARRA, N. O questionável das faculdades de Educação. In: FISCHMANN, R. et al... (orgs) **Universidades, escola e formação de professores**. São Paulo, 2^a ed. Brasiliense, 1987.

PASSOS, L. A. Legalismo na educação: eu já vi este filme antes. **Revista de Educação AEC**. Brasília, ano 27, n.109, 1998.

- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**. São Paulo, 1995, mimeo.
- PINTO G. F. M.; PIRES C. M. W. O professor e a qualidade em educação. **Educação brasileira**, Brasília, v. 19, n. 38, jan/jul, p. 179-188, 1997.
- RATTNER, H. Globalização: em direção a um mundo só? **Em aberto**, Brasília, v. 15, n.65, p.19-30, jan/mar, 1995.
- RIBEIRO, H. G. A classificação de valores através do conteúdo escolar. **Dois Pontos**. Teoria & Prática em Educação. Belo Horizonte. v. 3, n. 28, p. 81-87, set/out. 1996.
- RODRIGUEZ. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1991.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo, Cortez, 1993.
- ROSSETTI, F. Para Iglesias, globalização exige o fortalecimento da sociedade civil. **Folha de São Paulo**. 4 de nov. 1977, cad. 2, p. 9.
- SACRISTÁN J. G. ; GOMEZ,. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991(a).
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez, 1991(b).
- _____. Filosofia da educação: Crise da modernidade e o futuro da filosofia de práxis. In: **A reinvenção do futuro**: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **A nova Lei da Educação**: Trajetórias, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1997.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2000.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**: As conseqüências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo. Brasiliense, 1992.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.) **O professor e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 79-91.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, J. I. da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992.

SILVA, R. N. da... et al... **Formação de professores no Brasil**: Um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo. Fundação Carlos Chagas: REDUC, 1991.

SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 24.

_____. Por uma pedagogia da diferença. [s.d.; s.l.; s.n.] In: **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade** (org.) São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, V. S., p. 97-110, 1996.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. in: **identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, p. 179-198, 1996.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 1, jan/abr, 1996.

TEDESCO, J. C. **Novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, Uberlândia, 1998.