

KENNEDY ALEMAR DA SILVA

A EDUCAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO E A FORMAÇÃO
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação e Sociedade, Departamento de Pós-Graduação da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Transdisciplinaridade.
Linha de Pesquisa: Formação Docente: Trabalho, Tecnologia e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento

Barbacena
Departamento de Pós – Graduação – Mestrado em Educação e Sociedade
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC
2006

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada: A Educação no Mundo Globalizado e a Formação Docente, do Mestrando Kennedy Alemar da Silva, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Professores:

Membros Efetivos:

Professor Doutor Sílvio Firmo do Nascimento – Orientador – UNIPAC

Professor Doutor José Gilberto da Silva – UNIPAC

Professor Doutor Adelmo José da Silva – UFSJ

Membros Suplentes:

Professor Doutor Sandro Dau – UNIPAC

Professor Doutor Paulo César de Oliveira - UFSJ

Barbacena – Agosto/2006.

DEDICATÓRIA

Pelo incentivo, apoio, compreensão e respeito, dedico este trabalho ao meu pai, à minha mãe, à minha esposa, à minha filha e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Um empreendimento como este somente poderia ser levado a cabo se nós contássemos com a colaboração de algumas importantes pessoas que, ao longo do caminho, se fizeram presentes. Por isso, não podemos deixar de registrar aqui os nossos agradecimentos mais sinceros.

Primeiramente, temos que agradecer a Deus, pois sem a sua força e iluminação nada poderíamos fazer. Confiantes na graça divina abraçamos este projeto e, com o auxílio dos homens, conseguimos terminá-lo.

Agradecemos aos familiares, pais e irmãos, pelo incentivo e apoio em toda esta nossa caminhada de formação. À Ellen Cássia da Silva e à Giovanna Kellen da Silva, companheiras inseparáveis, nossa gratidão eterna pela compreensão e paciência; foram vários momentos de ausência e, que, por elas, tão bem compreendidos.

Aos professores e colegas do Mestrado, agradecemos pelos momentos de angústia, de partilha e de trabalhos conjuntos na busca do crescimento intelectual. Um agradecimento especial ao Professor José Gilberto da Silva pela amizade e companheirismo ao demonstrar os caminhos corretos para a realização da pesquisa. Aos amigos Curtius, Ricardo, Alessandra, Cleonice e Adriane, pelos momentos de convivência e de amizade; momentos importantes e que ficarão para sempre na memória. À Professora Ana Paula Fagundes, pela abnegada ajuda com o inglês, nossa sincera amizade.

Ao Professor Adelmo José da Silva, pelo incentivo e ajuda com os conselhos dados na Banca de Qualificação, nossos agradecimentos e sincera estima.

De modo muito especial, ao nosso orientador, Professor Sílvio Firmo do Nascimento, pela amizade de longa data, pela confiança depositada, pela crença que este trabalho poderia chegar ao seu termo e, sobretudo, pela paciência e estímulo, o nosso muito obrigado. Sem a sua orientação, com certeza, o projeto pensado não se concretizaria neste trabalho.

A todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para este trabalho, a nossa imensa gratidão.

“Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores
não são a dos estivadores
ou dos operários da indústria automobilística,
mas isso não nos deve impedir de ver que,
como categoria, os docentes encontram-se submetidos
a processos cuja tendência é a mesma
que para a maioria dos trabalhadores assalariados:
a proletarização”.
(Mariano Enquita)

RESUMO

A Educação no mundo globalizado e a formação docente

O objetivo deste trabalho é discutir a educação que se apresenta no descortinar do século XXI, isto é, no mundo marcadamente globalizado e regido pelo neoliberalismo. Não se trata de uma discussão ampla e generalista sobre educação, mas de uma exposição teórica, a partir de uma revisão bibliográfica, de como se delineia a formação docente a partir da influência econômica neoliberal na educação. O neoliberalismo ao reger o mundo atual coloca as suas bases em todas as esferas da sociedade e, no caso da educação, isso fica bem claro com a implantação de políticas educacionais financiadas por órgãos internacionais de gerenciamento econômico como, por exemplo, o Banco Mundial, dentre outros. Tais políticas visam implantar um conjunto de reformas na educação mundial e, neste conjunto, se enquadra a formação de professores. O docente, ao mesmo tempo, que é interpelado a ser atuante e competente, se vê desvalorizado enquanto agente educacional fundamental para a condução do futuro do mundo. Ao pensar a formação docente, propõe-se um profissional que, no século XXI, seja capaz de contribuir para a formação da plena cidadania e que seja, sobretudo, responsável, enquanto agente social, pela transformação da sociedade para que esta possa ter mais justiça, solidariedade, ética, igualdade entre todas as pessoas.

Palavras-chave: Globalização – Neoliberalismo – Reformas Educacionais – Formação Docente - Competência

ABSTRACT

The Education in the globalization world and teaching training

The work objective is discuss about education that shaw us opened in XXI century, that is, in the world making globalization and ruled of new liberal. It don't treat of a wide discuss and general about education, but a theory exposition, from a bibliography review, within draw up the teaching training from influence on new liberal economical in the education. The new liberalist when to rule the actual world put your bases in all spheres of society and, in case of education, this seems clear with introduce educational politics financed by international organs of economical manager, for example, the World Bank, and others. Such politics aim to introduce whole an educational world reform, in this group, adjust itself a teaching training. The teacher, in the same time, that he is intimidated to be performing and competent, he see himself depreciated while educational agent necessary to lead world's future. Such to think teaching training, to offer a professional that, in XXI century, to be able contributing to formation all citizenship and, specially, responsible, while social agent, for society transformation, this can has more justice, solidarity, ethics, equality behind everybody.

Key words: Globalization – New Liberalist – Reforms Educational – Teaching Training – Competent

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA: NEOLIBERALISMO E REFORMAS EDUCACIONAIS.....	15
1.1 – A Globalização Econômica até a Década de 1940.....	25
1.2 – A Globalização Econômica nas Décadas de 1950 e 1960.....	29
1.3 – A Globalização Econômica nas Décadas de 1970 e 1980.....	31
1.4 – A Globalização Econômica na Década de 1990.....	35
1.5 – As Agências Financeiras Internacionais e sua atuação no mundo de hoje.....	37
CAPÍTULO II – ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DADOS IMPORTANTES PARA ENTENDER A FORMAÇÃO DOCENTE	42
2.1 – A Educação Brasileira dos Jesuítas até Pombal.....	44
2.2 – A Educação no Império Brasileiro.....	48
2.3 – A Educação Brasileira na República.....	50
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA O MUNDO GLOBALIZADO.....	61
3.1 – Pedagogia Diferenciada para a Escola da Era da Globalização.....	63
3.2 – A Noção de Competência para a Formação Docente.....	66
3.3 – A Formação Docente no Mundo Globalizado.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	105
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	109

INTRODUÇÃO

Veremos nesta dissertação que uma das questões que preocupa o homem contemporâneo é, justamente, a aquisição do conhecimento. O conhecimento, aliás, sempre foi uma instigante questão da humanidade. Podemos dizer que a evolução do pensamento humano se deu (e se dá) devido à busca incessante do conhecimento verdadeiro e pleno.

No ato de conhecer, o homem destaca-se de todos os outros seres que estão a sua volta, superando-os, pois ele é um ser dotado de conhecimento, é o *homo sapiens*. A pergunta que cabe aqui é a respeito do conhecimento, ou seja, o que é o conhecer no mundo atual? Para respondê-la, se faz necessário primeiro demonstrar como o mundo atual está estruturado, a saber, como o fenômeno da globalização alicerça o presente da humanidade e sua busca pelo conhecimento.

Este empreendimento quer posicionar-se a respeito de um dos temas educacionais mais atuais e, a nosso ver, ainda pouco debatido, mesmo que já se tenha uma vasta literatura sobre ele. Este tema é a formação de professores. Não iremos aqui tratar da formação docente pura e simplesmente sem nenhuma ligação com o momento atual. Por isso o foco inicial desta pesquisa é entender a organização do mundo, a nova ordem mundial, para depois acenar com as questões educacionais de fundamental importância e nelas inserir a temática da formação docente.

O fenômeno da globalização é uma realidade constatada no final do século XX. Encurtamento de distâncias, tecnologias avançadas, pluralismo cultural, tudo isso e ainda mais, faz parte da atualidade. Os efeitos deste fenômeno conhecido como globalização encontram-se presentes em todos os ambientes sociais. A escola, principalmente, sofre esses efeitos o tempo todo.

O mundo atual é marcadamente o mundo da técnica, da informação e da informática. A pesquisa, a ciência e a indústria colocaram a questão do conhecimento como meio indispensável para o poder. Pois, podemos afirmar que conhecer é poder. Quem melhor conhece os mecanismos econômicos, políticos e militares exerce sobre os outros um domínio, um poder. Não falamos aqui de poder institucionalizado somente, pois há a forma de poder que não se institucionalizou, ou melhor, que está velada, escondida atrás de uma educação oficial.

Sempre nos preocupou a questão do homem, mais precisamente, como o ser humano se coloca no mundo, em relação com os outros e consigo mesmo. Hoje, em dia, esta questão vem acompanhada de uma outra, isto é, o mundo que constantemente sofre transformações requer que as pessoas estejam aptas a acompanhá-las. A educação é a possibilidade que as pessoas têm para acompanhar tais processos de transformação da sociedade. Somente a educação para a competência vai possibilitar a apreensão completa – ou pelo menos, ao máximo – do conjunto dessas transformações.

Fala-se muito na necessidade de se buscar uma educação de qualidade. Este novo olhar vislumbra uma educação que prepare o educando para enfrentar a vida no seu dia-a-dia. Uma das maneiras de conseguir que a educação prepare as pessoas para a vida de hoje é prepará-las para as competências profissionais.

Para uma educação de qualidade pensamos, sobretudo na pessoa do professor. Este deve estar preparado para enfrentar os desafios da área educacional como um todo. Por isso, uma questão que sempre se coloca, hoje em dia, é a sua formação.

Nos últimos anos, a formação docente tem ocupado grande espaço nas discussões sobre a educação. Fala-se muito na condição de a escola mudar a sociedade e, mais ainda, é necessário mudar a sala de aula. Aqui, entram em cena o professor e sua formação.

O mundo neoliberal trouxe à tona uma discussão acerca da eficiência da empresa estatal. Esta passa a ser vista como inoperante, ineficiente e retrógrada, ao passo que, a empresa privada é produtiva, eficiente e

modernizadora. Esta visão de mundo que o neoliberalismo traz influencia em muito a educação brasileira.

Por neoliberalismo, entendemos aqui aquela concepção que quer se opor ao Estado intervencionista. Enquanto teoria, tal concepção foi elaborada há algumas décadas, porém, a partir da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque (1929) e da decadência do modelo taylorista/fordista que as condições para a sua implantação se impuseram. No entanto, foi com a derrocada do socialismo real do início dos anos 90 que esta postura se tornou homogênea.

No Brasil, foi o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) quem introduziu esta tendência, mas o presidente Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) foi o grande responsável pela sua plenitude. É uma concepção que obteve alguns resultados práticos no país:

- agressiva disciplina fiscal para o combate à inflação e algumas reformas que buscavam maior integração ao mercado;
- fim das áreas estratégicas;
- privatização de estatais;
- fragilização do Estado e marginalização das áreas sociais como a educação, saúde, habitação e previdência social.

Ao lado da redução do poder do Estado, há um outro projeto que é o da perda da soberania nacional. Projeto iniciado com os militares (1964-1985) e continuado com a Nova República (a partir de 1985) com pleno prosseguimento com Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos.

Na verdade, o neoliberalismo busca a empregabilidade, ou seja, a capacidade individual de adaptação às demandas do mercado, assim o papel da educação é o de dentre outros, fornecer ferramentas para a competição no mercado.

Constatamos dois aspectos críticos que entram em cena na educação brasileira: o financiamento e a qualidade do ensino. O valor mínimo por aluno matriculado no ensino fundamental é definido pelos órgãos financiadores mundiais e, há também a aplicação de testes que servem para mensurar o alcance das competências básicas. Tais competências são necessárias ao

funcionamento de uma sociedade moderna e competitiva, ou seja, há um reducionismo dos objetivos educacionais, pois estes estão atrelados aos interesses econômicos.

Os objetivos deste trabalho serão: levantar algumas questões sobre a organização educacional brasileira e fazer uma análise dos principais teóricos da globalização para atingir a realidade essencial da educação neoliberal. A nosso ver o cerne dessa questão se encontra na formação dos professores que são os agentes primeiros de transformação da realidade educacional. São eles os responsáveis pela garantia de uma educação conscientizadora do ponto de vista político e econômico. O professor, na maioria das vezes, não se encontra preparado para lidar com algumas situações que a globalização impõe. O ritmo da vida e de trabalho do professorado, de uma maneira geral, não acompanha o ritmo dos seus alunos. O professor, a nosso ver, não é formado, preparado, para ofertar uma educação de qualidade e competente que venha a atender a esse aluno globalizado.

A formação docente não oferece, de fato, as bases sólidas para que o professor se torne um profissional da educação. Muitos são os obstáculos: imobilismo, individualismo, isolacionismo e resistência à mudança, etc, mas estes devem ser superados com uma nova injeção de ânimo. Faz-se necessário ofertar aos professores uma formação mais politizada, crítica e capaz de levá-los a perceber o jogo de interesses presente nos bastidores de algumas propostas educacionais verificadas e bastante presentes no Brasil.

Para cumprirmos o intento deste trabalho, faremos uma divisão de três capítulos, os quais, ao final, darão uma noção de como vemos a formação docente que se faz presente na atualidade. No primeiro capítulo, o objetivo principal é retratar o mundo atual, isto é, falaremos da globalização como a tendência verificada nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais de toda a humanidade. Apontaremos, em seguida, que tal globalização é uma tendência homogênea em toda a nossa sociedade porque se estrutura

no neoliberalismo. É o neoliberalismo o grande responsável para que as formas de vida moderna assumam a feição que têm.

No campo educacional, ainda neste capítulo, acenaremos para a influência presente do neoliberalismo ao propor, por meio de agências internacionais de financiamento, um conjunto de reformas educacionais que visam atender aos interesses do mercado.

Já, no segundo capítulo deste trabalho, iremos mostrar como a educação brasileira, e com ela a formação docente, veio se estruturando ao longo de nossa história. Desde a educação ofertada pelos jesuítas na Colônia, passando por todo o Império e chegando à República, analisaremos a organização educacional brasileira até o momento atual, isto é, o período que sucede à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96).

No terceiro capítulo, falaremos, propriamente da formação docente e de suas perspectivas para o futuro da humanidade. Iremos discutir, em um primeiro momento, a temática das competências, colocadas como necessárias para a concretização da educação globalizada. No segundo momento, traçaremos duas possibilidades para a atividade docente no mundo hodierno, a saber: ou o professor se torna um “tecnólogo do ensino” ou se torna um “agente social”. Ainda, trataremos do papel do professor no exercício da docência como o agente educacional primordial para a formação da cidadania.

Todos os três capítulos foram construídos a partir de uma revisão de literatura ampla e que teve como questão central a ser pesquisada a formação docente de hoje em dia. Será que esta formação é capaz o suficiente de preparar os professores para atuarem no processo educacional como agentes competentes e eficazes para o exercício da cidadania? Se caso contrário, o que ainda faltaria aos docentes para cumprir tal intento? Tais questões serão respondidas nesta dissertação, ou pelo menos serão anunciadas para que trabalhos futuros possam dar conta de todas elas.

I – GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA: NEOLIBERALISMO E REFORMAS EDUCACIONAIS.

Estamos em uma época de profundas transformações, o ritmo de tais mudanças se acelera cada vez mais. O conhecimento vem se acumulando em vários campos da atividade humana representados pelas ciências, tecnologia e pelas artes. Assim, nesse contexto, percebemos as informações se multiplicarem e se tornando mais complexas. Esse fenômeno é o que podemos denominar de globalização.

Neste texto iremos falar da globalização econômica, pois o que nos interessa é entendê-la a partir do resgate histórico de seu desenvolvimento. Além do entendimento do fenômeno da globalização econômica, iremos tratar do neoliberalismo como um suporte ideológico do mundo atual para compreendermos o papel das agências internacionais que financiam a educação mundial e seu processo de reforma.

Entendemos aqui globalização econômica como um crescente processo de integração das economias nacionais cuja consequência primeira é a transformação da terra em um espaço econômico sempre mais unido. Assim, podemos dizer que os produtos, os serviços e os capitais trafegam entre os vários países com uma liberdade sempre crescente. A economia tem uma característica planetária, onde a centralidade no econômico aparece como o estruturador das relações sociais, como o definidor das características e limites das propostas políticas.(Cf. MÉDICI & ALMEIDA, 1999:5).

O mundo atual é regido pelo neoliberalismo que, conforme Roberto Bianchetti (1999:27),

pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento.

Para tentarmos entender o neoliberalismo, vamos fazer uma discussão inicial relacionada ao pensamento do século XVIII-XIX; a saber, como apareceu, nesse período, com as mudanças econômicas e políticas, o pensamento liberal, do qual sua vertente atual é o que denominamos de neoliberalismo.

Duas revoluções marcaram os séculos XVIII e XIX. Uma delas, de fundamento econômico, aconteceu na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII e na Alemanha, tardiamente, no século XIX, ficou conhecida como Revolução Industrial. A outra, de fundamento político, aconteceu na França, no final do século XVIII, foi a Revolução Francesa.

A Revolução Industrial, como sabemos, significou um conjunto de transformações em vários aspectos da atividade econômica que gerou o capitalismo como modo de produção dominante e o aparecimento de duas classes básicas e opostas: a burguesia e o proletariado. A primeira era a detentora de todos os meios de produção e concentrava grande quantia de dinheiro, a segunda, por sua vez, era desprovida de todo e qualquer meio de produção além de ter que vender a sua força de trabalho para poder sobreviver. A Revolução Industrial significou, antes de qualquer coisa, uma revolução no processo de trabalho.

A Revolução Francesa, por sua vez, é considerada o maior acontecimento político do período em questão, pois além de determinar uma configuração política para a França, determinou uma nova ordem para a Europa de então e cujos reflexos podemos sentir até os dias de hoje. O povo (Terceiro Estado) se revoltou devido à situação de miserabilidade pela qual passava e derrubou o poder absolutista francês inaugurando uma nova era para o país.

Neste momento do trabalho, queremos salientar o pensamento no período marcadamente revolucionário. Historicamente, sabemos que ambas as revoluções citadas acima determinam a ascensão econômica e política da burguesia. Assim, o pensamento que se impôs à época veio refletir as idéias, os interesses e, sobretudo, as necessidades desta nova classe. Tal pensamento procurou se expressar através de três valores fundamentais da sociedade burguesa: liberdade, individualismo e igualdade.

A idéia de liberdade se expressa através do pensamento dos economistas clássicos¹ ao defenderem o livre comércio e a livre concorrência, bem como, a suspensão de todas as limitações impostas às atividades comerciais e industriais. Uma consequência natural desse pensamento burguês é a defesa da liberdade de crenças e de idéias.

Uma outra maneira de expressar a noção de liberdade se apresentou na crença de que fora da influência da Igreja e do rei, através de instituições livres, o homem tenderia ao aperfeiçoamento. Nesse sentido, Voltaire, ao defender a liberdade política e de expressão, critica a nobreza e todas as instituições que limitam a liberdade individual. Montesquieu, por sua vez, preocupou-se com a implantação de um sistema de governo e de leis onde a liberdade seria preservada.²

A burguesia defendia a noção de liberdade porque era compatível com seus desejos de eliminar quaisquer restrições às suas atividades. No entanto, liberdade e igualdade têm um sentido bastante restrito, pois eram a liberdade e a igualdade burguesas e não se estendiam à massa.

Com relação, ainda à noção de liberdade e igualdade, podemos perceber que se, para Diderot a instrução deveria ser dada para todos, inclusive para o mais humilde dos camponeses, para Voltaire, a massa era indigna de esclarecimento. Rousseau, também nesse sentido, não teve uma preocupação com a educação das massas, somente com a instrução elitista.

A questão relativa ao que ensinar e para quem ensinar constituiu um ponto de divergência entre pensadores desse período. Alguns deles defendiam a idéia de haver diferentes tipos de educação para indivíduos de diferentes classes sociais, sendo que aqueles que pertencessem às classes mais pobres deveriam receber menos “instrução” e mais treinamento em atividades manuais.

A burguesia defendia instrução para o povo porque, no novo sistema fabril, uma educação elementar era necessária ao operário; entretanto, defendia diferentes tipos de instrução para diferentes tipos de

¹ Dentre os economistas clássicos cabe salientar aqui a presença de François Quesnay e de Adam Smith. As idéias dos clássicos representam os anseios de uma burguesia desejosa de gerenciar os seus próprios negócios.

² Aparece, no pensamento filosófico da época, as Teorias Contratualistas com Locke e Rousseau.

operários: educação primária para a massa de trabalhadores não especializados, educação média para os trabalhadores especializados e educação superior para os altamente especializados.

Dentro do ideário liberal-burguês, surgem idéias educacionais novas que podemos resumir da seguinte maneira: o ensino deveria ser um encargo do Estado; o ensino elementar tornar-se-ia obrigatório e gratuito; ênfase nas línguas nacionais ao invés do latim; orientação prática voltada para as ciências e os ofícios em detrimento de um ensino mais humanístico; escola leiga e livre em oposição à hegemonia católica. Tais idéias serão desenvolvidas no decorrer deste trabalho.

Segundo Edward Burns (1986:551)

a história da Europa no século XIX foi em grande parte moldada pela interação das forças do liberalismo e do nacionalismo. As classes médias da França e da Inglaterra, onde era mais forte o liberalismo, abraçavam um conjunto de doutrinas que refletiam suas preocupações e interesses.

Não somente na França e na Inglaterra, mas podemos dizer que em outros países da Europa as crenças e os pressupostos liberais eram também compartilhados a ponto de promoverem reformas liberais. Para a Europa daquela época, o liberalismo significava:

1) um governo eficiente, disposto a reconhecer o valor do desenvolvimento comercial e industrial; 2) um governo em que os interesses burgueses estivessem protegidos pela representação direta da burguesia no legislativo – com toda probabilidade, uma monarquia constitucional, e não, quase certamente, uma democracia; 3) uma política externa de paz e livre-câmbio; e 4) uma crença no individualismo e nas doutrinas dos economistas clássicos. (BURNS, 1986:551).

Outro valor da sociedade burguesa era o individualismo que era expresso na defesa dos direitos dos indivíduos feita pela burguesia para satisfazerem os seus interesses. Filósofos como Voltaire, Rousseau e Kant se destacaram nesse sentido. Foi a defesa da liberdade individual, podemos

afirmar, que acabou por favorecer um individualismo exagerado que é uma característica do capitalismo.

A partir de todas estas idéias expostas acima, o liberalismo e conseqüentemente o capitalismo se desenvolveram historicamente. Hoje em dia, a vertente moderna do liberalismo (econômico e político) é o que conhecemos por neoliberalismo. Com Bobbio (apud BIANCHETTI, 1999: 23), entendemos o neoliberalismo como uma

doutrina econômica conseqüente da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário, ou, em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário.

No final do séc. XX, vemos aparecer uma hegemonia neoliberal como um novo modelo para a sociedade ocidental. É um processo que se apresenta, no dizer de Bianchetti,

como o ressurgimento de um pensamento defensor do *status quo*, capitalista, dentro de uma concepção política mais próxima dos elitismos sociais que da democracia (1999:19).

Neoliberalismo é um termo usado para descrever uma corrente de pensamento político que defende a instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, sob a argumentação de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir, para o bem dos cidadãos.³

Tal concepção se caracteriza pela valorização da competição entre as pessoas, do amplo acesso a todos venderem o que produzem num mercado o mais amplo possível, da sociedade que decide o seu nível de consumo e não o Estado, do indivíduo que poupa para a sua velhice e não o Estado, da família que se preocupa com sua a saúde escolhendo os seus

³ Os argumentos que usamos para conceituar e caracterizar o neoliberalismo foram retirados da Enciclopédia Virtual WIKIPÉDIA.

próprios médicos e não o Estado, da família que escolhe os professores dos seus filhos e não um burocrata do Estado e da competição econômica em escala mundial como elementos reguladores e promotores de eficiência.

A filosofia neoliberal acredita que a desigualdade é uma consequência natural da falta de liberdade que o Estado impõe, ao retirar por exemplo 45% da renda de todos para custear o Estado. Um jovem precisa contribuir desde o início de sua carreira, 25% do que ganha para a Seguridade Social, apesar de ser o mais saudável e o que menos precisa no momento poupar para sua aposentadoria. Um liberal deixaria esta opção ao jovem, e não ao Estado, que provavelmente cuidaria desta preocupação de vida aos 30 ou 35 anos, não aos 18 como é hoje no Brasil. Um jovem é mais pobre do que precisa ser devido às decisões sociais do Estado. O neoliberal prefere estimular a classe endinheirada a não gastar o que ganha, e usar estes recursos para criar empresas e empregos, e assim sendo, dever-se-ia reduzir a sua tributação sobre a renda, bem como a carga fiscal das empresas.

Exemplos de governos neoliberais são difíceis de serem apontados, devido ao fato de o termo ser usado tanto de maneira progressista como pejorativa. Casos de governos amplamente classificados como neoliberais no mundo são o de Margaret Thatcher (Inglaterra), Ronald Reagan (EUA) e Augusto Pinochet (Chile).

O governo de Fernando Henrique Cardoso no Brasil (de 1994 a 2002) gerou discussões quanto ao seu teor supostamente neoliberal. Tecnicamente, não há como classificar esse governo de neoliberal. Concluímos, porém, a partir do que vivenciamos, que o seu governo aumentou brutalmente a dívida do Estado, junto com a carga tributária, proibiu a dedução de donativos do Imposto de Renda dizimando o Terceiro Setor a fim de fortalecer o assistencialismo de Estado, instituiu o Imposto sobre Fortunas em torno de 1,2% ao ano descapitalizando a grande, a pequena e a média empresa, implantou a CPMF, congelou os preços do setor de Saúde, inviabilizando o atendimento privado, privatizou somente as empresas estatais que davam enormes prejuízos, como Telebrás, CSN e Usiminas, só mantendo as lucrativas como a Petrobrás.

No entanto, essa foi uma acusação bastante difundida entre militantes de esquerda, que o chamam assim por ter promovido diversas privatizações (Vale do Rio Doce, Embratel). Uma das objeções aos argumentos de que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tenha sido neoliberal são baseados no fato de a carga tributária ter aumentado consideravelmente durante o seu mandato.(Cf. Enciclopédia Virtual Wikipédia. Acessado em 30/08/2005).

Após esses exemplos citados acima, buscaremos entender o neoliberalismo mais a fundo. E para entendermos o neoliberalismo, primeiramente, se faz necessário compreender as suas características como modelo social, a partir das obras de Friederich Hayek e Milton Friedman. Isso nos permitirá uma compreensão da lógica das decisões políticas (educacionais) no contexto das políticas sociais. Esses autores fazem uma crítica às concepções de intervenção estatal que tanto se encontra presente no modelo de Estado Benfeitor – Keynesiano, quanto na teoria marxista.

As origens do neoliberalismo vieram da escola austríaca, nos finais do século XIX com Friedrich von Hayek, considerado o proponente da sua base filosófica e econômica e Ludwig von Mises. Von Hayek opõe-se à política Keynesiana e ao estado de bem-estar social (Cf. MÉDICI & ALMEIDA, 1999:43).

Uma outra corrente do neoliberalismo surgiu nos Estados Unidos com a Escola de Chicago da qual Milton Friedman foi expoente, criticando a política do New Deal do presidente Franklin Delano Roosevelt.

Toda e qualquer doutrina deve ser entendida como resultado de uma oposição. Ela estrutura-se para combater algum princípio que lhe desagrade ao mesmo tempo em que procura oferecer-lhe uma alternativa. Com o neoliberalismo não foi diferente. Suas raízes teóricas mais remotas encontram-se na chamada escola austríaca - reconhecida por sua ortodoxia no campo do pensamento econômico - que se centralizou em torno do catedrático da Faculdade de Economia de Viena, Leopold von Wiese, na segunda metade do século XIX e que ficou conhecido por seus trabalhos teóricos sobre a estabilidade da moeda, especialmente o publicado com o título de *O Valor Natural* (1889).

Mais recentemente o neoliberalismo surgiu pela primeira vez, em 1947, com o célebre encontro entre um grupo de intelectuais conservadores em Monte Pélier, na Suíça, onde formaram uma sociedade de ativistas para combater as políticas do Estado de Bem-estar social. Essas políticas tiveram início em 1942 com a publicação na Inglaterra do Relatório Benveridge. Podemos perceber que, segundo ele, depois de vencida a guerra, a política inglesa deveria se inclinar doravante para uma programação de aberta distribuição de renda, baseada no tripé da Lei da Educação, a lei do Seguro Nacional e a Lei do Serviço Nacional de Saúde.

Para Friedrich von Hayek esse programa levaria o país ao retrocesso. Escreveu então um livro inflamado que pode ser considerado como o Manifesto do Neoliberalismo - *O Caminho da Servidão* (1944). Nele expôs os princípios mais gerais da doutrina, assegurando que o crescente controle do Estado levaria fatalmente à completa perda da liberdade, afirmando que os trabalhistas conduziram a Grã-Bretanha pelo mesmo caminho dirigista que os nazistas haviam imposto à Alemanha.. Isso serviu de mote à campanha de Churchill, pelo Partido Conservador, que chegou a ponto de dizer que os trabalhistas eram iguais aos nazistas.

Como citamos acima, a outra vertente do neoliberalismo surgiu nos Estados Unidos e concentrou-se na chamada escola de Chicago de Milton Friedman. Ele, como falamos, combatia a política de New Deal do Presidente F. D. Roosevelt, por ser intervencionista e pró-sindicatos. Friedman era contra qualquer regulamentação que inibisse as empresas e condenava até o salário-mínimo na medida em que alterava artificialmente o valor da mão-de-obra pouco qualificada. Também se opunha a qualquer piso salarial fixado pelas categorias sindicais, pois segundo terminavam por adulterar os custos produtivos, gerando alta de preços e inflação. Devido à longa era de prosperidade - quase 40 anos de crescimento - que impulsionou o mundo ocidental depois da segunda guerra, graças às diversas adoções das políticas keynesianas e sociais-democratas, os neoliberais recolheram-se para a sombra.(Cf. FRIEDMAN,1984).

Mas a partir da crise do petróleo de 1973, seguida pela onda inflacionária que surpreendeu o Estado de Bem-estar social, percebemos

que, gradativamente, o neoliberalismo voltou à cena. Denunciou a inflação como resultado do estado demagógico perdulário, chantageado ininterruptamente pelos sindicatos e pelas associações. Responsabilizaram os impostos elevados e os tributos excessivos, juntamente com a regulamentação das atividades econômicas, como os culpados pela queda da produção. O mal se devia, pois a essa aliança espúria entre o Estado de Bem-estar social e os sindicatos. A reforma que apregoavam devia passar pela substituição do Estado de Bem-estar social e pela repressão aos sindicatos. O estado deveria ser desmontado e gradativamente desativado, com a diminuição dos tributos e a privatização das empresas estatais, enquanto os sindicatos seriam esvaziados por uma retomada da política de desemprego, contraposta à política keynesiana do pleno emprego. Enfraquecendo a classe trabalhadora e diminuindo ou neutralizando a força dos sindicatos, haveria novas perspectivas de investimento, atraindo novamente os capitalistas de volta ao mercado.

O primeiro governo ocidental democrático a inspirar-se em tais princípios foi o de Margaret Thatcher na Inglaterra, a partir de 1980. Enfrentou os sindicatos, fez aprovar leis que lhes limitassem a atividade, privatizou empresas estatais, afrouxou a carga tributária sobre os ricos e sobre as empresas e estabilizou a moeda. O Governo Conservador de Thatcher serviu de modelo para todas as políticas que se seguiram posteriormente no mesmo roteiro.(Enciclopédia Virtual Wikipédia – Acessado em 30/08/2005).

O modelo se inclui numa caracterização elitista-pluralista e possui como características principais o fato de a democracia ser apenas um mecanismo de escolha e de autorização de governos e que a competição existente fica restrita a políticos da elite que, em seus partidos políticos, são, pelo voto, qualificados a governar até a próxima eleição.

Segundo Bianchetti, o neoliberalismo vem propor o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo de Estado Benfeitor – Keynesiano. Para os keynesianos, em alguns momentos determinados da história, especialmente quando viesse a ter escassez de investimentos da iniciativa privada, o que poderia gerar um quadro de

recessão, o Estado deveria aumentar os investimentos públicos. Estes deveriam ser direcionados para a construção civil, como por exemplo, as obras de infra-estrutura que absorveriam uma mão-de-obra significativa ou, ainda, para os setores sociais o que criaria benefícios que minimizariam a recessão. Isso é a base para a formação da teoria do Estado do Bem-Estar Social.

A interferência do governo na economia não deve ter um caráter estatizante, pois esta interferência manifestaria principalmente pela adoção de uma política fiscal que pudesse proporcionar recursos ao Estado que garantiriam um bom padrão de vida para a população. Setores como a previdência, saúde, educação, seriam fortalecidos. Podemos dizer, com o autor em análise, que a visão do Estado como uma instituição geradora de emprego e protetora do trabalhador fortalece-se após a crise de 1929 e sobrevive até meados dos anos de 1970, quando o modelo começou a se esgotar. As mudanças que ocorreram no mundo nos anos que se seguiram colocaram em cena novos problemas e questionamentos o que serviu para colocar em discussão a validade do modelo keynesiano.

Enquanto que, para John Maynard Keynes (1883-1946), o Estado deve intervir na economia de mercado para proporcionar a diminuição do desemprego e, conseqüentemente, aumentar a produção, para a Escola de Viena com Friederich Hayek e para a Escola de Chicago com Milton Friedman, o modelo keynesiano entrou em crise, pois no diagnóstico neoliberal sobre as causas da crise os problemas são uma conseqüência do modelo de Estado Benfeitor, “considerado pelos neoliberais como um intento socialista dentro das estruturas do capitalismo” (BIANCHETTI, 1999:31).

Assim, o renascer do liberalismo econômico, ou seja, o neoliberalismo, é o resultado das condições histórico-sociais que levam à constituição de um bloco histórico onde o modelo monetarista se adapta melhor às atuais necessidades de acumulação. O novo capitalismo financeiro estabelece uma nova ordem internacional capitalista controladora do fluxo de capitais e que estabelece as condições para o capital ser distribuído.

Ainda, segundo Bianchetti,

o neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento (1999:27).

O neoliberalismo, no final do século XX e início do século XXI, vêm se impondo através da integração cada vez mais crescente das economias regionalizadas. Embora tal integração tenha-se tornado mais intensa nos últimos anos, ela não é um fenômeno novo, pois, podemos dizer que começou a se concretizar com o capitalismo comercial e industrial, mas se solidificou com o capitalismo financeiro ou monopolista. Procederemos a uma descrição de como este fenômeno se estruturou, ou seja, percorreremos a história do capitalismo desde o mercantilismo e sua proposta até os dias atuais.

1.1 – A Globalização Econômica até a Década de 1940

O capitalismo comercial, baseado na doutrina econômica do mercantilismo, estruturou-se principalmente no século XVI. O mercantilismo trazia, de forma genérica, a crença no comércio como a fonte maior de geração da riqueza das nações. Para Burns (1986:410), “em seu sentido mais amplo o mercantilismo pode ser definido como um sistema de intervenção governamental com o fim de promover a prosperidade nacional e aumentar o poder do estado”. Daí se explica a promoção da expansão das rotas marítimo-comerciais que os países europeus, primeiramente Portugal e Espanha, empreenderam em direção à Ásia, África e América.

Nessa fase do capitalismo, o fenômeno da integração econômica do planeta propiciada pelas navegações foi bem mais superficial, podemos arriscar, do que aquela que se verifica nos dias de hoje com a integração proposta pela globalização. Em pleno século XVI, a integração se efetivou

exclusivamente no campo das relações comerciais que envolviam as empresas de comércio européias e os centros fornecedores das valiosas mercadorias. Tal integração econômica se alastrou também pelo século XVII. Na Ásia, o comércio centralizou-se na compra de mercadorias como a seda e as especiarias; na África, baseou-se na escravização e comercialização de escravos; já, no caso americano, o comércio esteve centrado nos metais preciosos e em alguns produtos da agricultura tropical - algodão e açúcar (Cf. MÉDICI & ALMEIDA, 1999:7).

Tudo isso demonstra, do ponto de vista geopolítico, uma característica desse período da integração econômica que, segundo as autoras, era

o avanço colonial europeu sobre a América e pela instalação de entrepostos comerciais na África e na Ásia. No caso asiático destacaram-se, entre os entrepostos portugueses, Goa (Índia) e Macau (China). Este último permaneceu sob domínio português por mais de quatro séculos, de 1556 a 1999. (1999: 8)

Ainda, segundo as autoras, um outro aspecto que convém destacar nesse mesmo período foi

o fato de que as grandes potências procuraram conquistar alguns acidentes geográficos estratégicos para a navegação marítima internacional. Nesse caso enquadra-se, por exemplo, o território do estreito de Gibraltar, sob controle britânico desde 1704.(1999: 8)

O capitalismo industrial foi o regime econômico que sustentou a primeira fase da Revolução Industrial que começou na Inglaterra do século XVIII e teve como característica principal a aquisição de novos métodos para a dinamização da produção manufatureira. Para Burns (1986:513), a Revolução Industrial foi testemunha da primeira conversão de uma economia rural e artesanal numa economia dominada pela manufatura urbana e de propulsão mecânica.

A produção manufatureira se tornou mais dinâmica através da utilização de máquinas a vapor, gerado pela queima do carvão mineral. Este foi a grande fonte de energia dessa fase primeira da Revolução Industrial.

Ideologicamente, esta fase baseou-se nas convicções da doutrina liberal, alicerçada no pensamento de Adam Smith, Thomas Malthus⁴ e David Ricardo. Os liberais tinham princípios que atraíam os homens de negócios que possuíam desejo de poder reformular as economias de seus países. Dentre as principais convicções liberais se destaca a de que a eficiência da economia só seria alcançada através da plenitude do livre mercado. Os pensadores liberais propunham, para isso, uma minimização da interferência do Estado na economia.

Burns (1986:542) apresenta alguns elementos principais da teoria liberal que surgiu nessa época, a saber: individualismo econômico; “laissez-faire” “laissez passer”; obediência à lei natural; liberdade de contrato; livre concorrência e livre cambismo.

Segundo Sílvio Firmo do Nascimento (2004:16), a burguesia se sentia ameaçada pelo excesso das leis feudais e intervenções do Estado. Por isso, lutou para se ver livre de tais entraves que prejudicavam constantemente as suas atividades comerciais. “Os seus teóricos criaram a filosofia para justificar e fundamentar o livre comércio, isto é, o ‘liberalismo econômico’. A ordem econômica requeria a liberdade para comprar e vender seus produtos, na lei da oferta e da demanda”.

Politicamente, para o liberalismo “o Estado é fruto de um contrato entre os indivíduos igualmente livres. Neste, o indivíduo essencialmente bom precede ao Estado. Este é o tutor da ordem e da convivência interpessoal. Ele deve intervir o mínimo possível, respeitando a livre iniciativa dos indivíduos e não se sobrepondo a eles” (NASCIMENTO, 2004:16).

⁴ Malthus formulou a teoria que recebeu o nome de malthusianismo. Segundo ela, as populações cresciam em progressão geométrica ao passo que as condições materiais multiplicavam-se aritmeticamente. Assim, em todos os momentos da história, existiriam a pobreza e a miséria; sendo que a saída era a educação, pois somente ela dotaria as pessoas de condições suficientes para entenderem os seus males e não culpariam os governantes.

Com esta ideologia político-econômica e como consequência das transformações que as relações econômicas promoveram no período da primeira fase da Revolução Industrial, foi definida no planeta uma divisão internacional do trabalho que se caracterizou por uma relação de interdependência entre os centros industriais das grandes potências e os territórios fornecedores de matérias-primas, isto é, as colônias americanas, asiáticas e africanas.

A fim de manter sua posição como centro produtor do mundo, a Europa, e particularmente a Grã-Bretanha, procurava fazer com que outras áreas não tivessem condições de competir. A Europa usava seu poderio econômico e, quando necessário, sua força militar, para garantir que o mundo permanecesse dividido entre os produtores de bens manufaturados – a própria Europa – e os fornecedores das necessárias matérias-primas – todos os outros países. (BURNS, 1986:528)

Nesse contexto da criação de uma divisão internacional do trabalho é que se desenvolve o processo de globalização econômica, pois adveio daí uma acumulação de capital que determinou a formação de poderosos conglomerados econômicos nos países industrializados. Estes tinham interesses em outros países e, investindo parte de seus recursos financeiros no exterior, criaram uma nova fase da Revolução Industrial que foi marcada pela integração, ou seja, pela internacionalização dos investimentos.

Para Médici & Almeida (1999:11), os investimentos realizados pelos grandes conglomerados buscavam viabilizar a exploração de matérias-primas nos seus centros de produção para as potências que se industrializavam. Esse período é marcado pelo avanço do Imperialismo sobre a América, Ásia e África comandado pelas potências européias industrializadas.

Embora tenha se manifestado como uma nova realidade desde o século XIX, esta etapa do capitalismo, ou seja, o capitalismo financeiro, veio a se solidificar após a Primeira Guerra Mundial. Geralmente, os

conglomerados assumiam a forma de trustes⁵ ou de cartéis⁶. Seja o controle feito por trustes ou por cartéis, é interessante percebermos que os mecanismos econômicos que foram estabelecidos segundo os princípios do livre mercado ficaram bastante enfraquecidos. Um exemplo disso é a crise econômica que atingiu os Estados Unidos, em 1929 e trouxe repercussões para o restante do mundo.

1.2 – A Globalização Econômica nas décadas de 1950 e 1960.

Neste período, isto é, após a Segunda Guerra Mundial, todo o processo de internacionalização do capital foi inicialmente comandado pelos Estados Unidos da América, pois possuíam uma posição de hegemonia dentro do mundo capitalista, além de terem grande disponibilidade de recursos financeiros que eram resultados da riqueza interna e do fornecimento de produtos aos aliados europeus durante a Segunda Guerra Mundial.

Do ponto de vista do poder econômico, os Estados Unidos superavam de longe o resto das nações. A partir de 1939 os norte-americanos haviam dobrado sua renda nacional e quadruplicado sua poupança. Embora constituíssem apenas 7 por cento da população mundial, cabiam-lhes mais de 30 por cento da renda estimada do mundo. Pela primeira vez em sua história os Estados Unidos se achavam em condições de serem os árbitros do destino de pelo menos metade do mundo. (BURNS, 1986:738)

Segundo Burns (1986:39), os Estados Unidos instituíram, no pós-guerra, planos econômicos que objetivavam financiar o processo de reconstrução dos seus grandes parceiros comerciais e, ainda, fortalecer a economia do mundo capitalista. Tais planos possibilitaram de modo bastante expressivo o desenvolvimento do processo de globalização ao intensificar o fluxo financeiro internacional, pois um dos aspectos que

⁵ Empresas que detêm ou monopolizam isoladamente grande parte da produção e do mercado de determinado produto. (cf. BURNS, op.cit. pág. 610).

⁶ Combinações de empresas que produziam o mesmo tipo de mercadorias e que se reuniam para o controle e não a eliminação da concorrência. (Idem, pág. 611).

merece ser destacado na adoção desses planos é o fato que cresceu na Europa Ocidental a disposição em coordenar seus esforços econômicos para substituir a competição pela cooperação.

A ação das multinacionais, por sua vez, pode ser usada também como exemplo da intensificação do fluxo de capitais, neste período em questão. As multinacionais avançaram, principalmente, devido à crise do modelo marcadamente imperialista (esse período foi o da descolonização) que fez com que as nações industrializadas organizassem uma nova forma de domínio sobre o mundo e, ainda como justificativa para tal avanço, a necessidade das empresas de buscarem novas alternativas para investimento em países já economicamente solidificados ou em outros caracterizados como emergentes (exemplo do Brasil).

A expansão geográfica das multinacionais é um dos fatos mais importantes da economia capitalista depois da Segunda Guerra Mundial. (...) As empresas multinacionais européias, por exemplo, expandiram-se para a África e a Ásia, na esteira do processo de descolonização/independência das antigas colônias. Com isso criaram-se novas formas de dependência econômica. (JURANDYR ROSS, 1996:34).

Sendo assim, a antiga divisão internacional do trabalho que, como vimos, dividia o mundo em países industrializados e países fornecedores de matérias-primas, deixou de ser a realidade da economia mundial. Devido à ação das empresas multinacionais, a atividade industrial se acelerou pelo planeta e determinou uma nova divisão internacional do trabalho, isto é, passou-se a defini-la pelo grau de especialização da atividade industrial. Passamos a verificar, neste contexto, a existência dos seguintes grupos de países no mundo: países altamente industrializados; países de industrialização parcial ou tardia; países de industrialização caracterizada por zonas de exportações. O que determinou uma concentração de empresas multinacionais nos países industrializados. Segundo Ross, das dez maiores empresas, seis são norte americanas, três européias e uma é japonesa e todas as dez juntas controlam 38% do mercado mundial.

Um outro dado importante foi uma Conferência realizada entre os Estados Unidos e seus aliados, em 1944, em Bretton Woods. Nela foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), além da implantação de um sistema cambial integrado ao valor do dólar. A moeda americana passou a ter o seu valor vinculado ao ouro, um dos padrões de valor utilizados como instrumento de intercâmbio comercial. Assim o dólar ganhou credibilidade no mundo capitalista. A liberação do dólar contribuiu para a liquidez de tal modelo econômico (Cf. MÉDICI & ALMEIDA, 1999:25). Ross (1996:34) afirma que mesmo com a inflação de preços, os eurodólares provocaram uma intensificação sem precedentes dos negócios na economia capitalista. Esta Conferência, portanto, teve um papel muito importante na expansão do processo de globalização da economia capitalista ao gerar a necessidade de reinvestimento rápido dos capitais que se formavam.

1.3 – A Globalização Econômica nas décadas de 1970 e 1980.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pela ocorrência de profundas transformações de ordem tecnológica e ideológica. No aspecto tecnológico, aparece uma nova estrutura industrial que, para Médici & Almeida (1999:37), gerou o aumento do distanciamento entre o potencial das grandes nações e dos demais países, pois a nova estrutura produtiva se apoiava num fator de produção de exclusividade absoluta das grandes potências, isto é, as avançadas técnicas de produção que comumente denominamos de tecnologia de ponta.

E, ideologicamente, percebemos o esgotamento do modelo keynesiano nos países capitalistas, pois o Estado já não era capaz de garantir o estado do bem-estar social. Tudo isso possibilitou ao neoliberalismo se fortalecer no mundo capitalista.

Duas crises se combinaram para montar o cenário das dificuldades econômicas dessa década: a crise cambial e a crise do petróleo. O início dos anos de 1970 foi marcado pelo aparecimento de uma grave crise econômica que abalou os Estados Unidos e refletiu-se em todo o

restante do mundo. Caracterizou-se essa crise por um significativo processo inflacionário e uma recessão econômica que geraram a incapacidade de os produtos industriais americanos concorrerem no mercado internacional com o do Japão e da Alemanha Ocidental, por exemplo. Isso provoca um desequilíbrio nas contas externas dos Estados Unidos e uma ameaça na sua redução das reservas de ouro; tal fato obrigou os Estados Unidos suspenderem a conversão do dólar em ouro e sua moeda sofreria uma considerável desvalorização.

A desvalorização do dólar provocou um desarranjo no sistema financeiro mundial que teve reflexos negativos nas economias dos países capitalistas, pois o valor de suas moedas – em termos cambiais – estava atrelado ao dólar. (MÉDICI & ALMEIDA, 1999:38).

O Japão, como exemplo, foi a potência capitalista que apresentou as taxas maiores de crescimento na economia no período após a Segunda Guerra Mundial. O seu PIB e o dos Estados Unidos tiveram a sua diferença reduzida de forma acentuada. Esse fato foi observado também em relação a outras nações capitalistas.

Ao mesmo tempo, no ano de 1973, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) elevou acentuadamente os preços do petróleo, foi o primeiro choque do petróleo que provocou um grande desequilíbrio na economia de vários países que dependiam da importação desse produto. Dentre eles, destacam-se as potências européias, o Japão e países emergentes como o Brasil.

A conjuntura de crise financeira e de elevação do preço do petróleo determinou uma forte retração na produção e no comércio internacional durante toda a década de 70, o que obrigou uma série de transformações no aspecto produtivo de vários países do mundo que possibilitaram a instalação das bases para a terceira Revolução Industrial. Tais transformações no setor produtivo tinham como características predominantes: a evolução técnico-científica na produção industrial; a expansão e valorização econômica de novos ramos industriais de ponta; o

abandono da antiga organização fordista para a produção e a adoção do modelo toyotista (Cf. MÉDICI & ALMEIDA, 1999:37-39).

A idéia fordista de redução de preço pelo aumento da produção (ampliação de estoques) cede lugar ao contínuo aperfeiçoamento do produto com o aumento de preços através de novas versões que aparecem constantemente. As indústrias de ponta, assim sendo, caracterizam-se por um menor uso de energia e pela disputa de mão-de-obra sempre mais qualificada. Se, para o modelo fordista, as indústrias devem se concentrar próximas a fontes de energia, reservas minerais ou grandes cidades, ainda, próximas às ferrovias, rodovias e portos, para o modelo toyotista, as corporações se estruturam em redes de abrangência global e a produção acontece em espaços que proporcionem maior lucratividade, com mão-de-obra barata e vantagens fiscais e financeiras. As universidades e os centros de pesquisa são fundamentais no novo modelo.

Já na década de 1980, as alterações profundas da economia capitalista ocorreram a partir das mudanças que foram verificadas na década anterior. Essas alterações se manifestaram no cenário comercial, financeiro e de concentração de riquezas, em todos os setores de produção. As principais alterações consistiram numa expansão acelerada dos fluxos de mercadorias e de capitais que foram estimulados pelo fato de que o ideário do neoliberalismo previa a abertura de diferentes economias nacionais do globo terrestre.

Podemos dizer que o contexto atual, no Brasil - e no mundo - é marcado pela abertura política e principalmente econômica. Crescem as corporações, as mega-fusões entre as indústrias nos mais variados setores em busca de “sobrevivência”, pois, do contrário, o destino é a bancarrota. De modo paradoxal, algumas “fronteiras” caem diante de um mercado mundial que se expande, outras se reforçam. Progressivamente, os países estão perdendo a autonomia econômica e, junto com ela, sua autonomia política.

A abertura, segundo o neoliberalismo, deve-se manifestar através da minimização das barreiras impostas à entrada de importados – através da diminuição de taxas alfandegárias – e de capitais externos – permitindo

entradas e saídas destes do país sem quaisquer restrições ou mesmo taxações. Podemos dizer que tais medidas vieram a fortalecer de vez os alicerces da globalização da economia capitalista na década de 1980, especialmente nos países adeptos do neoliberalismo.

Disso resulta um

gigantesco aumento dos fluxos de investimentos para os países asiáticos, especialmente para os que – por seu expressivo crescimento industrial no período – foram apelidados de “tigres asiáticos”: Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Cingapura. (MÉDICI & ALMEIDA, 1999:44).

Dentre os fatores que contribuíram para que o processo de globalização se intensificasse nestas décadas convém destacar, ainda, o encurtamento das distâncias no planeta. Isso se deu por meio da evolução extraordinária alcançada pelos sistemas de transportes e de comunicação. No setor dos transportes, foi o setor aéreo que mais contribuiu para encurtar as distâncias, pois ocorreu um grande avanço na tecnologia de produção de aviões comerciais. Há aeronaves que voam em velocidade maior que a do som e acomodam até mais de 400 passageiros.

Nas comunicações, o fato mais importante para o encurtamento das distâncias foi o lançamento dos satélites de telecomunicações, o que possibilitou a universalização das informações. O que acontece no mais distante rincão do mundo, simultaneamente, o restante do planeta fica informado.

Este novo aumento se caracteriza pelo fim da barreira gerada pela distância, pois a comunicação acontece praticamente em tempo real. O aumento do acesso à internet, por exemplo, fez com que o comércio acontecesse em âmbito internacional. E, segundo Médici & Almeida (1999: 47),

as grandes distâncias deixaram de ser um problema para o mundo dos negócios, o que intensificou o fluxo financeiro internacional. Essa tendência iria acentuar-se na década de 1990, quando a transferência instantânea de capitais de um mercado a outro do planeta acarretaria gravíssimas crises econômicas.

1.4 – A Globalização Econômica na Década de 1990.

Esta década foi marcada por uma grande aceleração do processo de globalização da economia. Isso aconteceu, concomitantemente, à adoção generalizada dos princípios neoliberais, como a privatização de empresas estatais e a abertura das economias de todos os países ao fluxo internacional de comércio e de capitais.

O principal fato que provocou esta expansão foi o declínio do bloco socialista como consequência da crise que tomou conta da URSS e de seus aliados no final dos anos de 1980. Houve uma adesão desses países aos princípios norteadores do capitalismo, o que possibilitou a efetivação da globalização numa esfera mais planetária. Com o final da guerra fria, estabeleceu-se uma nova ordem mundial, caracterizada pela multipolaridade. Segundo Médici & Almeida,

essa nova ordem, entretanto, não se apresenta tão bem definida como a antiga ordem bipolar. A economia está se internacionalizando de uma forma tão intensa como nunca ocorreu antes, e por isso fica cada vez mais difícil estabelecer os limites da influência econômica de qualquer potência do planeta (1999:49-50).

Contudo, a década em questão, é marcada também por uma série de crises, como as de ordem econômica – desequilíbrio das balanças comerciais – e social – aumento do desemprego. O crescimento da concorrência entre as empresas nos diferentes mercados nacionais obrigou-as a ofertar seus produtos com padrão de qualidade sempre maior a preços cada vez menores, o que acarretou relevantes problemas econômicos nos países ditos emergentes que não conseguiam oferecer produtos competitivos em qualidade e preço. É o caso do Brasil, por exemplo. Estes países, segundo as autoras, basearam, no passado, seu modelo de desenvolvimento no protecionismo industrial com o uso de medidas legais e fiscais que protegiam o seu parque produtivo, além da expansão de produções tradicionais, pois possuíam mão-de-obra barata além de grandes reservas de matérias-primas.

Reflexos negativos em sua balança comercial, que passou a apresentar insistentes saldos negativos, agravando as condições das suas contas já bastante ruins em função de suas dívidas externas. (MÉDICI & ALMEIDA, 1999:52).

O Brasil, além de outros países, não manteve o crescimento do valor das exportações no mesmo patamar das importações, o que gerou um grande desequilíbrio na balança comercial. Essa dificuldade tem, dentre outros, causa nos seguintes fatores: defasagem tecnológica, inviabilizando a competitividade internacional; deficiências de infra-estrutura, elevando custos da produção; desvalorização dos produtos tradicionais diante de novos produtos importados que usavam tecnologia de ponta; taxas de juros muito elevadas. (cf. MÉDICI & ALMEIDA, 1999:53).

A abertura das economias desses países aos fluxos de capitais internacionais trouxe um aumento significativo do fluxo de investimentos. E a entrada desses investimentos gerou a expansão e a modernização de setores industriais variados e a internacionalização do parque produtivo dos países periféricos.

Uma característica desse momento é a onda de privatizações das estatais. Estas foram em grande parte compradas por grupos estrangeiros, fato que contribuiu para o aumento da internacionalização das economias nacionais. Assim, as multinacionais passaram a direcionar sua produção muito mais para o atendimento do mercado interno, pois era mais lucrativo que o externo, mas, ao mesmo tempo, enviaram partes vultuosas dos lucros para as matrizes, aumentando o valor anual da saída de divisas e, sobretudo, impuseram suas tecnologias de produção aumentando a saída de divisas sob a forma de “royalties”.⁷

Esta dinâmica produtiva passou a ser baseada numa sofisticada tecnologia, especialmente, microeletrônica, biotecnologia e química fina. Segundo Cláudio Vicentino & Gianpaolo Dorigo,

⁷ Segundo o Dicionário, “royalty” é a importância cobrada pelo proprietário de uma patente para permitir seu uso ou comercialização. (AURÉLIO, 2001).

a Terceira Revolução Industrial trouxe ainda a questão do desemprego como decorrência do uso de altas tecnologias produtivas (robótica, informatização, etc), ou como resultado da reformulação e otimização produtiva, incluindo-se o remanejamento e demissão de funcionários e o enxugamento nas empresas e instituições estatais (2001:633).

O desemprego passou a ser uma questão permanente, isto é, o desemprego passou a ser estrutural. Foi produzido pelas transformações tecnológicas e resultou de um processo generalizado de automação do setor industrial, no âmbito da Terceira Revolução Industrial. Era fatal que alguns trabalhadores fossem dispensados devido à automação. Mesmo que a procura de mão-de-obra especializada permaneça alta, as funções executadas por trabalhadores não-qualificados desaparecem rapidamente. Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Ao lado do extraordinário progresso das ciências e das técnicas, a globalização funciona como uma “fábrica de perversidades”, pois o desemprego aumenta junto com a pobreza, as classes médias têm sua qualidade de vida diminuída e o salário médio cai.

1.5 – As Agências Financeiras Internacionais e sua atuação no mundo de hoje

Como vimos acima, o processo de globalização não é um fenômeno tão recente. Embora sua manifestação tem acontecido de maneira plena atualmente, podemos perceber suas raízes no âmbito do surgimento do capitalismo comercial. Para cada momento da evolução da globalização é possível destacarmos um movimento ideológico que o estrutura – seja na esfera política ou econômica. O momento atual é do neoliberalismo.

A globalização traz consigo a informação e a inovação como os seus dois ingredientes básicos; o conhecimento passa a ser visto como uma mercadoria, ou melhor, uma nova mercadoria com caráter social e econômico.

O fato é que num mercado globalizado a produção exige habilidades de alto nível. A idéia de trabalho estável, introduzida no contexto do pós-guerra, vai cedendo lugar à noção de trabalho flexível, pelo qual a produção está sujeita a mudanças constantes. Conseqüentemente, os trabalhadores necessitam não apenas dominar habilidades de alto nível como também se manter em dia com conhecimentos que podem tornar-se obsoletos com rapidez. (SOFIA L. VIEIRA, 2002:23).

Assim pensando, a Educação passa a assumir um papel estratégico no mundo que sofre o processo da globalização. Este papel estratégico muitas vezes se concretiza através das reformas pelas quais o ensino passa. Tais reformas necessitam de políticas educacionais que as estructurem. As políticas educacionais são, na realidade, maneiras da política social se manifestar na esfera da educação; são iniciativas do poder público, portanto, do Estado.

O Estado, no contexto atual de mudanças, assume um papel de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores atribuições que, primariamente, seriam suas. É uma característica do momento esse processo de privatização de alguns setores públicos. Vão surgindo novos atores sociais. Aqui, entram em cena as agências internacionais que financiam a educação e propõem as reformas educacionais.

As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa

do capital.⁸ Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse "fracasso" escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito "teórica", desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado.

Os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. Podemos citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM –, Comunidade Européia – CE –, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal, dentre outras. Neste momento do trabalho, cremos que é salutar falarmos de duas agências que ultimamente trazem reflexos na política educacional brasileira: a Unesco e o Banco Mundial. Sem esquecermos do papel de outras agências, as duas em destaque vem nas últimas décadas assumindo um papel preponderante no Brasil e na educação brasileira.

⁸ Cf. OLGAÍSES MAUÉS, 2003. Neste artigo, a autora analisa a reforma na formação de professores como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização.

Segundo Vieira, as agências que atuam no Brasil, em sua maioria, foram criadas no contexto do pós-guerra, pois programas de reconstrução nacional foram os impulsionadores da cooperação internacional. A autora distingue dois grupos de agências: o primeiro grupo refere-se aos empréstimos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial; o segundo refere-se à cooperação técnica, como a Unesco. Destaco neste trabalho somente essas duas agências, pois o objeto de estudo é a formação de professores e são essas organizações que se destacaram no cenário das políticas de formação.

A Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foi criada após a Segunda Guerra Mundial e tem hoje 188 países membros. Vieira (2002:33) aponta-nos a missão da Unesco, isto é,

contribuir para a paz e a segurança mundiais, promovendo a cooperação entre as nações, por meio da educação, ciência, cultura e comunicação, visando aprofundar o respeito universal pela justiça, pelo primado da lei e dos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

A Unesco atua através do desenvolvimento de programas, de projetos, realizando conferências como, por exemplo, o Fórum Mundial de Educação, em 2000 e, ainda, por meio de várias publicações (Cf. VIEIRA, 2002: 34).

O Banco Mundial, por sua vez, teve a sua criação no ano de 1944 e é a maior fonte de assistência ao desenvolvimento. Atua em mais de 100 países, inclusive o Brasil, através de empréstimos. Sua missão no país, conforme Folder de Divulgação (apud. VIEIRA, 2002:35) é

apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres.

A atuação dessas agências e de outras mais geram políticas educacionais que objetivam reformas internacionais para a educação, notadamente a partir do final da década de 1980. Tais reformas partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (Cf. VIEIRA, 2002:37-42).

E, segundo Sérgio Martinic (2001), existe um amplo consenso de que as reformas atuais não se sustentam se a população não se envolver em seu planejamento e execução. O êxito das metas de qualidade dos serviços implicaria no envolvimento de todos os atores em novas interações, comunicações e responsabilidades, para que possam solucionar os problemas que afetam a população mais pobre. Em se tratando do cenário educacional, um dos atores principais – embora não os únicos – é o docente, cuja formação – objeto deste trabalho – deve atentar-se para tais conjuntos de reformas e seus objetivos implícitos e/ou explícitos.

Vejamos, no próximo capítulo, um pouco a respeito da educação brasileira, apontando para a situação da mesma nesse cenário de reformas no limiar do século XXI, isto é, de uma sociedade cada vez mais globalizada.

II – ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DADOS IMPORTANTES PARA ENTENDER A FORMAÇÃO DOCENTE

Mcluhan (1972:35), autoridade mundial em comunicação de massa, sustentava que a humanidade passou por três estágios em sua história de evolução: “o mundo tribal”, vivendo predominantemente num espaço acústico; “o mundo destribalizado”, no espaço visual, pois o alfabeto e o livro são como extensões dos olhos; e, por fim, “o mundo retribalizado”, sob a influência dos meios de comunicação eletrônicos que dão uma predominância ao espaço acústico, é a “aldeia global”. O mesmo autor diz-nos que:

Chegará o dia – e talvez este já seja uma realidade – em que as crianças aprenderão muito mais e com maior rapidez em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola. (...) No futuro, o estudante viverá realmente como explorador, como pesquisador, como caçador à espreita nesse imenso terreno que será seu universo de informações, e veremos surgir, revalorizadas, novas relações humanas.

É uma previsão certa. A evolução tecnológica traz realmente várias consequências à educação. Pode-se dizer que enquanto a educação opera com uma linguagem escrita, a nossa atual cultura vive impregnada por uma nova linguagem: a linguagem da tecnologia. Sem essa linguagem, o homem atual vive isolado, é um “analfabeto funcional”. Os sistemas educacionais estão, agora, sentindo ou avaliando o poder da comunicação moderna.

A concepção que parece surgir é a de que o mundo é um sistema equilibrado. Assim, a educação tem um papel importante a cumprir: reformular os conhecimentos da nova era.

Com os avanços tecnológicos e de informação que podem ser verificados no mundo atual, o conhecimento tornou-se determinante, assim toda a sociedade deve ser “aprendente”, pois, segundo Hugo Assmann (1998:19), pela expressão sociedade aprendente entende-se que a

“sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas”.

Vimos, no capítulo anterior que a sociedade atual sofre os efeitos da globalização – notadamente, em seus aspectos econômicos – e que para dar conta de tais efeitos, a educação passa por reformas estruturais financiadas pelas agências internacionais a serviço do neoliberalismo. Tem-se que buscar um olhar crítico sobre tais agências e seus objetivos, no entanto, faz-se necessário, em primeiro lugar, analisar, em particular, a educação brasileira a partir de sua evolução histórica, para somente depois, lançar pistas para uma educação eficaz e eficiente, ou seja, uma educação de qualidade para todos, na perspectiva do século XXI, isto é, de uma sociedade globalizada. Esse é o objetivo principal do capítulo que ora se inicia.

Pode-se dizer que, nos últimos anos, a historiografia educacional brasileira tem passado por uma reconfiguração através de redefinições temáticas, conceituais e metodológicas que colocam em debate sua forma tradicional.

Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora, isto é, ter nascido para ser útil e para ter a sua eficácia medida pelo que dá de justificativas para o presente. É um “presentismo pragmatista”.

A História da Educação se institucionalizou como uma especialização temática da Ciência da Educação ou ainda como Ciência Auxiliar da Educação. Instituiu-se como disciplina escolar a partir da década de 30 do século passado, nos cursos de formação de professores e configurou-se de caráter formativo, moralizador e manteve-se subordinada à Filosofia. Somente após a década de 50 que começam a surgir os estudos de História da Educação com hegemonia do pensamento dos chamados renovadores da educação brasileira.

Os renovadores deram prioridade às questões relativas à formação de professores e ao desenvolvimento da pesquisa, do estudo, sobre educação. Isso faz com que a presença deles seja incisiva no campo da

História da Educação Brasileira. Vamos, contudo a um breve relato desta história desde os primórdios com a grande obra dos jesuítas.

2.1 – A educação brasileira dos jesuítas até Pombal

Devido à Reforma, a Igreja Católica organizou o Concílio de Trento que empreendeu o movimento conhecido por Contra-Reforma. Tal movimento queria frear a propagação do protestantismo iniciado com a Reforma Religiosa. Assim, várias ordens religiosas se empenharam no trabalho de solidificar a fé católica, como por exemplo, os franciscanos, os dominicanos, os carmelitas, os beneditinos e, sobretudo, os jesuítas, cuja ação foi a mais intensa e duradoura.

Inácio de Loyola (1491-1556), após ser ferido nos campos de batalha, colocou-se como um grande defensor do catolicismo e fundou, assim, a Companhia de Jesus ou Jesuítas, em 1534. É uma ordem diretamente vinculada à autoridade papal e que obedece a uma rígida disciplina militar. Tem como objetivo principal a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. No início, os jesuítas perceberam que seria muito mais difícil trabalhar com os adultos e, por isso, dedicaram-se a conquistar os mais jovens. Passaram a criar e multiplicar escolas pelo mundo inteiro e formaram inúmeras gerações de jovens. Foi um imenso trabalho, pois de 144 colégios, em 1579, os jesuítas passaram a ter 669, em 1749 (Cf. MARIA LÚCIA ARANHA, 1989:108-109).

O trabalho pedagógico da Companhia era voltado para a formação do homem educado, perfeito, segundo a sociedade aristocrática. Era uma formação essencialmente humanística que conciliava os clássicos com a religião.

O padre Aquaviva, em 1599, compilou todas as experiências pedagógicas da Ordem no famoso *Ratio atque institutio Studiorum* (*Ratio Studiorum*), que significa Organização e Plano de Estudos. É um documento com regras práticas sobre a ação pedagógica e administrativa, além de outros assuntos, para todos da Ordem.

Com relação ao Brasil, os primeiros jesuítas aqui chegaram junto com Tomé de Souza, primeiro governador-geral, em 1549. Eram chefiados por Manuel da Nóbrega. Com 15 dias em terras brasileiras, criaram em Salvador uma escola “de ler e escrever” e até serem expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759, criaram escolas elementares, secundárias, seminários e missões em toda a colônia. Da Bahia, os jesuítas partiram em direção ao Sul do Brasil, sendo que, em 1554, fundam o Colégio de São Paulo. Era, segundo Aranha, uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra (ARANHA, 1989:119).

Com o padre Manuel da Nóbrega, destacam-se, ainda, o padre Aspilcueta Navarro, que foi o primeiro a aprender a língua dos índios e a penetrar nos sertões na obra evangelizadora, além do jovem noviço José de Anchieta que ficou sendo admirado pelo ardor no trabalho apostólico.

Os padres aprendem o tupi-guarani, Anchieta organiza uma gramática tupi e torna-se muito comum o uso do tupi (“língua geral”). O trabalho pedagógico inicia-se com as crianças. Junto com os filhos dos colonos, os filhos dos índios aprendem a ler e a escrever. Através de teatros, músicas, poesias, diálogos em verso, as crianças aprendem os chamados “bons costumes” e a religião cristã (ARANHA, 1989:120).

Com os indígenas, os jesuítas desenvolvem a ação missionária nas reduções ou missões que, geralmente localizadas nos sertões, protegiam os índios da escravização que os colonos queriam submetê-los. A ação jesuítica sobre os índios visava a cristianização e a pacificação.

Se no início a educação dos índios era feita juntamente com os filhos dos colonos, com o passar do tempo isso vai sendo desfeito. A Companhia monta uma estrutura de três cursos: letras humanas, filosofia e ciência (ou artes) e teologia e ciências sagradas. Os jesuítas exercem, com o apoio da Coroa, um monopólio do ensino no Brasil. Segundo Fernando de Azevedo (1963:539), no momento da expulsão, os jesuítas tinham na colônia 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de

seminários menores e as escolas de ler e escrever nas aldeias e povoações onde a Companhia possuía casa.

A marca principal da ação e da influência dos jesuítas no Brasil se encontra na tradição religiosa do ensino. Esta tradição perdura até o século XIX. A Companhia exerce ainda influência social e política, pois mantém autoridade sobre os índios, os colonos e a senzala. Os jesuítas são os grandes responsáveis pela educação da elite intelectual brasileira que teve uma formação caracterizada pelo distanciamento das principais conquistas científicas da época (ARANHA, 1989:123).

Para Azevedo (1963:244),

o que foi a atividade desses homens admiráveis, na defesa e conversão dos gentios e nas suas entradas aos sertões, entre perigos e trabalhos de toda ordem, não se pode avaliar senão medindo-a pela extensão da área geográfica e social em que se desenvolveu e pela variedade de serviços em que se repartiu, projetando-se em todos os domínios.

Os jesuítas são, para o autor, um mega-personagem que ao atuar leva a bom termo todo o processo de educação e cristianização da população da época.

Eles formavam, pela sua rígida disciplina na sociedade colonial, incoerente e fragmentária, um todo homogêneo e compacto, capaz de resistir às influências dissolventes e de estabelecer um *minimum* de unidade moral e espiritual entre os colonos portugueses e os povos primitivos, assimilados à nova civilização (1963:245).

O século XVII não traz grandes novidades em relação ao anterior. O que persiste é o monopólio jesuítico e uma aversão aos avanços científicos da época, pois a formação que se buscava era a humanística com centralização no latim e no estudo dos clássicos.(AZEVEDO, 1963:144-145).

Em 1759, porém, os jesuítas são expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. Se for questionável a validade do ensino da Companhia de Jesus, é indiscutível que foi bastante prejudicial o desmoronamento da

organização educacional por ela implantada na colônia, até porque Pombal somente reiniciou a construção do ensino uma década mais tarde. Pode-se dizer que houve um retrocesso em todo o sistema cultural brasileiro. A instrução pública em Portugal e nas suas colônias foi duramente atingida com a expulsão dos jesuítas. Os colégios da Companhia de Jesus desapareceram. Os dois primeiros séculos dão ao Brasil uma identidade graças à obra missionária dos jesuítas e tal identidade foi desfeita pela política pombalina.(Cf. CARVALHO, 1997:76).

Somente a partir de 1772 inicia-se a implantação do ensino público oficial e a Coroa Portuguesa se encarrega da organização da educação, desde a nomeação de professores até a confecção de planos de estudo e inspeção. No lugar das Humanidades – característica dos jesuítas – coloca-se o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. Os colégios estavam dispersos, não existe formação de mestres nem uniformidade no ensino. Havia uma centralização no Reino e a máquina administrativa era ineficaz (cf. ARANHA, 1989:166).

Segundo Aranha, em Portugal,

a Universidade de Coimbra passa, em 1772, por uma transformação, optando pelo ensino da língua moderna (e não do latim), das matemáticas e ciências da natureza. Indiretamente o Brasil se beneficia disso, pois muitos de seus jovens lá completavam os estudos, e dentre eles saem os conjurados brasileiros. (1989:167)

A expulsão da Companhia de Jesus dentro do espírito da Reforma Pombalina encontra-se em perfeita sintonia com os anseios da época. A Europa, no século XVIII, enfrenta a famosa crise do Antigo Regime e os ideais do Iluminismo se contrapõem ao absolutismo e mercantilismo reinantes até o momento. São, os ideais iluministas, a base da implantação do liberalismo e das revoluções burguesas. A Inglaterra surgia como uma grande potência responsável pela transformação da economia da Europa com a implantação do capitalismo industrial. Pombal se insere nesse contexto, pois sendo primeiro ministro do rei D. José I, quer a todo preço

modernizar Portugal, o que o leva a combater todo e qualquer tipo de oposição. Isso gera a expulsão dos jesuítas.

2.2 – A educação no Império Brasileiro.

No século XIX, de maneira geral, podemos dizer que não existe ainda uma política educacional sistemática e planejada. O que ocorreu de mudanças tendeu sempre a resolver problemas imediatos. Visando às novas necessidades da época, foram criados vários cursos: desde a carreira militar passando pela engenharia civil até cursos médico-cirúrgicos e jurídicos, além de cursos avulsos de economia, química e agricultura (Cf. ARANHA, 1989:190-191).

Percebemos que há uma ênfase muito grande aos cursos superiores. Tal ênfase não acontece com outros níveis de ensino. Ainda, observando os cursos existentes, podemos dizer que as inovações demonstram um caráter elitista e aristocrático da educação nacional.

O Ato Adicional de 1834 promove uma reforma do ensino. Por ela, o ensino é descentralizado, sendo que o ensino superior ficaria a cargo do poder central enquanto que os ensinos elementar e secundário seriam geridos pelas províncias. Acontece, a partir desta reforma, o que Aranha chama de “fracionamento da educação”, ou seja, havia uma falta de um eixo unitário, existindo uma dualidade de sistemas. Não existe uma unidade de ação, nem currículo. A escolha das disciplinas é aleatória e não se exige a conclusão de um curso para que outro seja iniciado.

Ao contrário, são as exigências do ensino superior que vão determinar a escolha das disciplinas do ensino secundário, que se torna cada vez mais propedêutico, ou seja, voltado para a preparação para a faculdade. (ARANHA, 1989:192)

De início, no ensino secundário, as aulas eram ministradas por professores particulares, em aulas avulsas sem unidade. Depois, formam-se os liceus provinciais que são a reunião das aulas avulsas em um único

prédio. Em 1837, para servir de padrão de ensino, é fundado na Corte o Colégio D. Pedro II.

A iniciativa particular se organiza e funda vários colégios no período de 1860 a 1890. São colégios importantes e mantidos, em sua maioria, por entidades religiosas (católicas ou protestantes). É uma tendência contrária ao que acontece no mundo, isto é, enquanto no restante do mundo buscava-se uma laicização do ensino, aqui, no Brasil, predominava a ideologia religiosa, principalmente, católica.

Em se tratando de ensino elementar, embora a Constituição de 1824 acene para um “sistema nacional de educação”, o que acontece é a oferta de pouquíssimas escolas. Isso se dá pelo fato de o modelo econômico implantado no Brasil não favorecer a demanda por uma educação.

É no Império que vamos encontrar as primeiras tentativas de se estruturar uma formação de professores. A partir de 1835, são criadas as primeiras escolas normais: de Niterói (1835), da Bahia (1836), do Ceará (1845) e de São Paulo (1846). No entanto, elas ofertam dois anos de cursos, são de nível secundário e atendem pouca demanda. (Cf. ARANHA, 1989:193).

Como podemos observar, a educação de tipo aristocrático foi uma característica do Império. Não aconteceram mudanças substanciais com o advento da Monarquia Constitucional que se instalou após 1822. A educação continuava como nos tempos da colônia, isto é, no dizer de Azevedo (1963:572-574), um “regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura antidemocrática, de privilegiados”. O Império do Brasil, na segunda metade do século XIX, começa a sofrer algumas ameaças político-ideológicas que chegam a abalar a base da Monarquia no Brasil. No campo das idéias, a ideologia católica predominante começa a ceder espaço para o positivismo e para a ideologia liberal leiga. Todas estas ameaças levam à abolição da escravidão (1888) e ao fim da Monarquia com a proclamação da República, em 1889.

Com Benjamin Constant, Luís Pereira Barreto, Miguel Lemos e Teixeira Mendes, o positivismo começa a lutar pela escola pública, leiga e gratuita. Em 1879, a reforma Leôncio de Carvalho defende a liberdade de

ensino, de frequência e de credo religioso. Apesar de todo esse clima de mudança que marcou o final do Império, a República, em seu início, não trouxe grandes transformações no cenário educacional.

2.3 – A educação brasileira na República

Como vimos acima, o positivismo moldou o ideário da República do Brasil e, no setor educacional, foi o responsável pela introdução e defesa da temática da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória. Colocava-se, portanto, contrário ao pensamento católico que, como sabemos, estruturou os primeiros séculos da educação brasileira com um ensino de caráter eminentemente elitista.

Ao lado do positivismo, encontramos ainda o ecletismo que é um movimento que busca reunir várias tendências filosóficas para interpretar e agir sobre a realidade. Ao reunir as mais variadas tendências filosóficas, o ecletismo retém de cada uma delas somente o necessário para o seu objetivo. Se, para o positivismo, destacamos personalidades como Benjamin Constant, Teixeira Mendes, dentre outros, no ecletismo brasileiro, a figura de proa é Rui Barbosa.

Após a proclamação da República brasileira, com a Constituição de 1891, a primeira republicana, percebe-se uma descentralização do ensino, isto é, à União cabe a gerência da educação superior e secundária, enquanto que aos estados, a elementar e profissional. No entanto, o quadro educacional brasileiro permanece inalterado em relação ao que se tinha no Império. A educação permanecia elitista e o nível elementar sem ter a atenção devida. Persistia um sistema de ensino dual, isto é, uma forma para a elite e uma outra para as camadas populares, quando a essas não era negado o acesso integral.

No período que se segue à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), temos o início do processo de industrialização e conseqüentemente de urbanização no Brasil. A burguesia que daí se forma exige um tipo de educação com os mesmos valores da aristocracia, aspirando a uma educação mais acadêmica e elitista que técnica. Este tipo

educacional era enxergado como inferior. Por outro lado, o operariado que se forma neste período também busca um mínimo de escolarização e pressões são feitas para o aumento da oferta de ensino no Brasil.

Arelada a vários movimentos políticos e culturais, a educação se vê num período de profundo “otimismo pedagógico”, pois debates são esquentados por inúmeros intelectuais que, dentre outras coisas, pretendem formular planos de reforma para a educação brasileira. Assim, em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação que inicia a promoção de diversas conferências educacionais pelo país.

A influência da escola-nova se alastra por vários estados que empreendem reformas em seus sistemas de educação, das quais podemos citar: Lourenço Filho no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais no ano de 1927; Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1928 e Carneiro Leão no Pernambuco, em 1928. (Cf. ARANHA, 1989:243).

Com o advento destas reformas, inicia-se ainda um debate com a presença dos católicos mais conservadores que se opunham a uma laicização da escola pública.⁹ Os movimentos reformadores apoiados na escola-nova combatem uma educação elitista e acadêmica com característica tradicional e sob o controle da Igreja Católica. Os ânimos se acirram, pois, enquanto os renovadores defendiam a laicidade, os católicos consideravam a educação nos moldes cristãos a mais verdadeira.

Expressos na revista *Ordem*, os princípios filosóficos do tomismo¹⁰ são base para a argumentação dos católicos. Estes combatem o ensino laico e buscam a volta do ensino religioso nas escolas, pois consideram que somente haverá educação verdadeira e plena se esta estiver atrelada à moral cristã. Como o comprometimento católico era com a antiga

⁹ O debate em questão inicia-se na década de 1920 e é retomado somente 3 décadas mais tarde.

¹⁰ O tomismo ou “filosofia Perene” foi a filosofia de Santo Tomás de Aquino (século XIII) que foi o responsável pela adaptação do aristotelismo à teologia católica. Esta filosofia é retomada pelas encíclicas papais com o neotomismo e, podemos dizer, graças à influência da Igreja Católica no mundo ocidental, este é formado pela concepção denominada aristotélica-tomista.

oligarquia que dominou o Brasil há anos, o ensino católico possuía um viés conservador, reacionário e elitista. (ARANHA, 1989:264).

Por outro lado, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, onde a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga é considerada dever do Estado e, para isso, deve haver um programa de educação de repercussão nacional. Os formuladores do Manifesto, representantes da escola nova, introduzem o pensamento liberal democrático ao defender a escola pública de acesso a todos.

Segundo Wagner Rossi (1980), “foram os educadores liberais que desenvolveram uma proposta pedagógica que se apresentasse com os requisitos necessários à perfeita dissimulação de seu intrínseco conservadorismo e, mais que isso, se colocasse como alternativa à tradicional pedagogia conservadora”.

A proposta central de estenderem-se, democraticamente, iguais oportunidades de escolarização a todas as crianças esvaziava-se de todo conteúdo quando deveria ser implantada numa sociedade de classes, onde a desigualdade concreta anula inteiramente a “igualdade” formal (ROSSI, 1980:31).

Do debate mencionado acima, os escola-novistas são acusados pelos católicos de ateus e comunistas, o que, pelos princípios defendidos, não podem ser assim classificados e, sim, representantes do liberalismo democrático. Eles são os semeadores da idéia de que a escola é a redentora da humanidade, que é um ideal liberal, pois imagina a educação como a responsável pela democratização da sociedade. De orientação socialista, vai aparecer, na década de 1950, o sociólogo Florestan Fernandes que defende os princípios de uma escola pública e isso vai trazer à tona o debate anterior com os católicos, como já mencionamos acima.

Neste contexto, a partir da década de 1930, a educação brasileira alcança índices ainda não atingidos, pois há um aumento considerável da oferta de ensino. Esta expansão se dá ou por pressões dos movimentos dos educadores ou por iniciativas concretas do governo. Tanto as escolas de

nível primário quanto às de nível secundário aumentam em todo o país, além das escolas técnicas.

O recente Ministério de Educação e Saúde criado pelo governo Vargas impulsiona a organização das reformas em todo o país e também se inicia a estruturação da universidade. Em 1934, funda-se a Universidade de São Paulo, no ano seguinte é a vez da Universidade do Distrito Federal. Também é desse período uma preocupação com a formação dos professores, pois há uma reorganização de algumas escolas secundárias e a Universidade de São Paulo passa a oferecer uma complementação pedagógica no Instituto de Educação (Cf. ARANHA, 1989:244). É uma nova era do ensino secundário brasileiro (Cf. AZEVEDO, 1963:753). Dois ministros da Educação são fundamentais pelas reformas que empreenderam durante o seu tempo à frente do Ministério: Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Através de decretos, Francisco Campos empreendeu, pela primeira vez no país, uma reforma planejada que objetivava a organização da educação em âmbito nacional. O ensino secundário foi reformulado e passou a ter dois ciclos: um fundamental de cinco anos e um complementar de dois anos. O ensino primário e a formação de professores não tiveram a mesma atenção dispensada ao ensino secundário. A educação profissionalizante foi enfatizada mais no setor comercial. Os programas de ensino adotavam ainda um caráter enciclopédico com uma rígida avaliação e o ensino permanecia seletivo e elitizante.

Com Gustavo Capanema, as reformas seguiram adiante e com vários decretos foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino. O secundário é novamente reorganizado, constituindo-se de um ginásio de quatro anos e um colegial de três que se dividia em clássico e científico. Como o país passava por transformações econômicas e o desenvolvimento industrial era premente, a educação profissional teve alterações bastante consideráveis. Neste nível, tem-se dois tipos de ensino: um do sistema oficial e outro mantido pelas empresas. Assim foram criados o SENAI, em 1942 e o SENAC, em 1946. O ensino primário e a formação de professores só receberão atenção específica após o Estado Novo, a partir de 1946.

O período que vai de 1945 a 1964 é marcado pelo populismo e por um impulso industrial ainda não experimentado na história brasileira, notadamente, no Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Em relação à educação, neste período em questão, destacamos duas características importantes (Cf. ARANHA, 1989:249-252; 265-266).

A primeira refere-se ao amplo debate que serviu de base para o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este é apresentado em 1948 e após longo período de debate, a LDB é promulgada em 1961. Os debates foram intensos e as divergências se afloraram em todo o país. Os principais debates acontecem devido à questão da liberdade de ensino. Enquanto Carlos Lacerda defendia a iniciativa privada, juntamente com os católicos que diziam que a escola pública dava instrução, mas não educava, de outro lado, os pioneiros iniciam uma Campanha em Defesa da Escola Pública que culmina com o Manifesto dos Educadores (1959). Pelos debates que se desenrolaram durante todos esses anos, a lei 4024 (LDB de 1961) é promulgada já ultrapassada, embora seu anteprojeto original fosse bastante avançado (ARANHA, 1989:249-250).

A segunda característica importante do período tem a ver com uma preocupação crescente com a definição da identidade nacional (cf. ARANHA, 1989:251-252). O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), fundado em 1955, com ilustres participantes como Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes, Nelson Werneck Sodré, dentre outros, tinha como tarefa repensar uma cultura brasileira autônoma e não alienada, diferentemente da herança dos tempos coloniais.¹¹ A preocupação com a identidade cultural brasileira gerou uma grande produção teórica, mas, sobretudo, uma ação dos movimentos de educação popular. Dentre estes, destacamos: Centros Populares de Cultura, Movimentos de Cultura Popular e Movimentos de Educação de Base. Com o advento do militarismo (1964-1985), muitas ações desses movimentos são consideradas subversivas e somente os Movimentos de Educação de Base permanecem de fato.

¹¹ As influências teóricas do ISEB são o marxismo, o existencialismo e o Catolicismo de orientação mais popular, nos moldes do Concílio Vaticano II (1962-1965).

O movimento militar de 1964 ao implantar o período ditatorial, contrariamente ao que os movimentos populares propunham na época, faz uma opção por um modelo econômico que quer aproveitar o capital estrangeiro, internacionalizando a economia brasileira. Este modelo é concentrador de renda e favorece a uma camada pequena da população, enquanto que os trabalhadores são submetidos ao arrocho salarial. Nesse contexto de internacionalização da economia, aparecem vários problemas decorrentes do empobrecimento (ARANHA, 1989:252).

Se na economia, percebemos no período em questão a internacionalização e a entrada maciça de capital no Brasil, politicamente, a participação popular e o senso de crítica são perdidos pelo povo brasileiro. As contestações individuais ou em grupos são sufocadas pelo regime militar que se impôs através da tortura, violência e repressão. Nesse sentido, se tornou premente fazer um controle na população. Em se tratando de educação, a consequência imediata que se verificou foi o sufocamento da representação estudantil.

Desde o início, a ditadura colocara fora da lei as organizações consideradas subversivas como a UNE (União Nacional dos Estudantes), em cujo lugar são permitidos apenas o DA (Diretório Acadêmico), restrito a cada curso, e o DCE (Diretório Central dos Estudantes), para cada universidade. É eliminada a representação de âmbito nacional e proibida qualquer tentativa de ação política: “estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar” (ARANHA, 1989:253).

Tal controle acontece também em escolas de nível médio. Os antigos grêmios estudantis são transformados em centros cívicos coordenados pelos professores de Educação Moral e Cívica.

Nesse contexto de repressão e controle extremado, acontecem reformas educacionais que atualizam e alteram a LDB de 1961. Tais alterações são impostas de modo autoritário à população através das leis 5540/68 e 5692/71. A primeira se refere ao ensino universitário e a segunda, ao ensino básico, porém, ambas dão à educação uma característica

marcadamente tecnicista. Acordos sigilosos acontecem nos bastidores da República militarista objetivando tais reformas. São os famosos acordos MEC-USAID, onde, por eles, o Brasil receberia assistência técnica e ajuda financeira para implantar o conjunto das reformas (Cf. ARANHA, 1989:254).

Podemos dizer que a reforma desenvolvida então foi de cunho autoritário, vertical e domesticadora que buscava juntar o sistema educacional ao modelo econômico desenvolvido, ou seja, dependente e subserviente aos interesses dos Estados Unidos. Por volta de 1980, verificamos o fracasso da implantação de uma reforma com as características acima.

A lei 7044/82 e o Parecer 342/82 do Conselho Federal de Educação (hoje, Conselho Nacional de Educação) dão uma mostra das mudanças acontecidas. A lei dispensa as escolas da obrigatoriedade da profissionalização e garante uma maior ênfase a uma formação geral, o que elimina o caráter tecnocrático da reforma. O Parecer, a partir de debates e de luta pela volta da Filosofia ao currículo, propõe tal disciplina como optativa (ARANHA, 1989:258-259). Para a época, estas considerações legais significavam um enorme avanço, conquistado por meio de lutas e intenso trabalho de militância.

Após 1985, verificamos no Brasil uma abertura política com a posse de José Sarney na Presidência da República. Tal abertura política possibilitou a volta à legalidade de partidos políticos e de órgãos de representação estudantil. Isso tudo é consequência do fortalecimento de alguns grupos da sociedade civil que reivindicavam a redemocratização do país. O momento crucial para a volta à democracia acontece no ano de 1978 com os metalúrgicos do ABC Paulista deflagrando uma greve geral.

Vale lembrar ainda que, nesse mesmo ano, os professores começam a intensificar uma mobilização que ocorre em várias unidades da federação no sentido de recuperarem as perdas salariais. Além da questão das perdas salariais, os professores iniciam uma luta pela regulamentação da carreira do magistério e buscam melhores condições para o exercício da profissão (Cf. ARANHA, 1989:259-260).

Na busca pela concretização da redemocratização, o governo Sarney empreendeu vários esforços que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988. Esta, no tocante à educação, vai garantir os princípios mestres para a organização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Tais princípios estão contemplados na Carta Magna e esboçados na LDB atual.

São eles:

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- extensão do ensino obrigatório e gratuito de maneira progressiva ao ensino médio;
- atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas;
- é responsabilidade do poder público ofertar o ensino obrigatório e gratuito;
- valorização dos profissionais do magistério através de planos de carreira;
- autonomia universitária;
- obrigatoriedade do poder público em abrigar um percentual mínimo da receita resultante de impostos com a educação, sendo que o mínimo para a União é de 18% e para Estados e Municípios é de 25%;
- os recursos públicos serão destinados às escolas públicas a não ser que outras entidades educacionais comprovem finalidade não lucrativa;
- estabelecimento de um plano nacional de educação que contemple a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humana científica e tecnológica do país (ARANHA, 1989:262).

Todos estes princípios, bem como todas as reformas que a educação começa a passar após a promulgação da Constituição de 1988 e, mais precisamente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos afirmar que estão no contexto reformista do final do século XX e início do século XXI. Tal contexto é o do neoliberalismo que

influencia e determina as reformas educacionais tendo como pressuposto o financiamento que é feito pelas agências internacionais.

Enfim, este cenário é, como vimos mais acima, marcado pela globalização que acontece por meio de mudanças em áreas como economia, informática e comunicações. Mudanças que provocam o aceleração da produtividade do trabalho e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade.

Segundo Carlos Alberto Torres (1995:123-124), neste contexto, o Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolitização e positivização da política educacional. Desde sua criação, podemos afirmar que o Banco Mundial tem demonstrado interesse no crescimento econômico através do investimento de capital. Não se pode esquecer que o Banco Mundial é uma agência financeira e como banco não se presta a fazer doações e sim investimentos. Assim, sua política de empréstimo não se limita aos pedidos de empréstimos, mas, em sua maioria, o Banco Mundial toma a iniciativa de estimular tais empréstimos.

Torres afirma ainda que

O Banco inicia os contatos para o projeto de um empréstimo específico, contatos que refletem o vínculo entre conhecimento e *expertise* por um lado, e os orçamentos do financiamento por outro. Ambos os aspectos são inseparáveis nas premissas do financiamento do Banco. Outro elemento a ser levado em conta é que, como todo Banco, seu negócio é emprestar capitais e receber juros pelos empréstimos, juros estes que são geralmente (com poucas exceções) os de mercado. Entretanto, diferentemente dos bancos comerciais, os empréstimos estão garantidos (avalizados) pelos países. Do mesmo modo, há um mecanismo de funcionamento do Banco Mundial que se vincula ao Fundo Monetário Internacional muito claramente: sem o aval do Fundo, não há possibilidade de se estabelecer negociações com o Banco (1995:124).

Isto é o que conhecemos por Consenso de Washington, um conjunto de agências financeiras localizadas em Washington que seguem a lógica da economia e da política neoliberal com uma proposta de ajuste das estruturas e de estabilização político - econômica. Por este Consenso, percebemos que há duas condicionantes para a política pública ser

formulada entre os países com o apoio das agências, que são privatização e redução do gasto público.

Ainda, segundo Torres, em se tratando de políticas educacionais, o Banco Mundial desenvolve políticas de democratização do ensino, apoiando a educação da mulher, a educação básica e a qualidade da educação. Nesta perspectiva, é que o Banco, além de outras agências, promoveu a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990. As políticas educacionais desenvolvidas pelo Banco incluem, dentre outras medidas, construção de escolas, apoio ao desenvolvimento da escola secundária, educação vocacional e técnica, educação informal, educação básica, qualidade educacional. No quesito da qualidade educacional, há alguns indicadores para medi-la: gasto por aluno, materiais de instrução, duração do ano e da jornada escolar e a classe social do professor (cf. 1995:126-128).

Para Márcio Costa (1995:59-61), na década de 1990, houve um esgotamento do modelo econômico que perdurou no país até os anos de 1980 e, sendo assim, houve também uma impossibilidade dos padrões educacionais brasileiros em sobreviver. São novos os requisitos da nova ordem mundial. Nos anos finais do século passado, era comum ouvirmos apelos a uma revolução educacional, denúncias relativas à falência do sistema educacional, comparações com os Tigres Asiáticos, além de conclamações para que o poder público se retire paulatinamente do ensino superior. Assim pensando, o autor nos leva a concordar que “há uma tendência de ponta a promover reformas em sistemas educacionais, orientadas pela conjugação da busca de eficiência e equidade. Cidadania e revolução tecnológica seriam assim solidárias na nova sociedade que se forma” (COSTA, 1995:61).

Uma sociedade conturbada, onde os mecanismos realizados pela escola aparecem como a saída para todos os problemas centrais. Para Costa,

Se não há o “otimismo pedagógico” ingênuo de outras épocas, não está completamente afastada a visão redentora da educação – mesmo que centrada em aspectos cognitivos e não nos dispositivos assistenciais da “educação compensatória” do passado. Tal visão é impulsionada pela

incorporação de elementos chave do pensamento liberal, os quais ficam mais explícitos quando a atenção se dirige para a gestão dos sistemas escolares (1995:63).

No tocante à gestão escolar, o caminho que se propõe é o da descentralização que, da forma como vem sendo defendida, insere-se na marcha da economia internacionalizada. Tal descentralização não é apenas o simples desmanche de todo o aparato burocratizado, mas atividades de planejamento, redistribuição e avaliação centralizada. Mas, isso se torna assunto para o próximo capítulo, onde, dentre outras coisas, falaremos das competências do professor para o século XXI. Sendo que uma destas é a participação num modelo de gestão democrática que se impõe à escola contemporânea.

Como vimos acima, uma das características da sociedade atual é a presença maciça de um aparato tecnológico e sobre ele a educação tem que se posicionar.

III – FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA O MUNDO GLOBALIZADO

A distinção entre os que pensam e decidem a educação, sem por isso se qualificarem como educadores, e os que a executam servilmente em práticas mecânicas, relegou a um segundo plano as funções e a formação do educador.

Na história da educação, pode-se constatar que a maioria dos inovadores em Pedagogia não era educadores de ofício. Muitos eram teólogos, filósofos, como por exemplo, Rousseau, Froebel, Dewey, ou médicos, como Montessori e Decroly. Recentemente, as tentativas de renovação da escola são feitas por psicólogos ou sociólogos. Antes da questão da formação docente, coloca-se a problemática dos métodos mais adequados ao ensino.

No entanto, a globalização impõe novos estatutos para a qualificação profissional. O magistério e sua formação se incluem aí. Faz-se necessário uma presença de professores cada vez mais qualificados e com atualização permanente. É pauta de uma “agenda” atual, a formação docente. E os professores como se enquadram nisso? Como eles vêem essa urgência em formação?

Francisco Imbernón (2000), diz-nos que a instituição educativa e a profissão docente, neste limiar de novo século, deverão sofrer uma mudança bastante radical se se propuserem uma educação para os futuros cidadãos em uma sociedade cada vez mais plural, participativa, solidária e integradora. O profissional da educação do século XXI deverá ser diferente.

Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática plural, participativa, solidária, integradora (IMBERNÓN,2000:7).

A escola também deverá passar por mudanças, pois somente o professor não conseguirá dar conta dos desafios educacionais que se

impõem nesse novo século. É preciso que a escola supere os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes que constituem uma de suas marcas mais fortes. Ainda, deverá a escola se aproximar de seu caráter mais relacional, dialógico, cultural - contextual e comunitário, deixando de ser “um lugar” onde se aprende o básico e se reproduz o conhecimento dominante e assuma um modo institucional de conhecer e de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

A escola, por sua vez, isolada também não conseguirá cumprir a contento a sua missão. É preciso que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar, uma vez que a educação se torna cada vez mais complexa, mais exigente, portanto nova.

E esta nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNON, 2000:12).

Ainda, conforme o autor, “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”. A prática torna-se relevante e, assim o contexto em que se educa ou que se pratica a profissão docente é fundamental. Pois,

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância [...] nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado [...] capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino (IMBERNÓN, 2000:13-14).

É fundamental formar o professor na mudança e para a mudança; gerar uma verdadeira autonomia profissional compartilhada; partilhar o

conhecimento com o contexto. Enfim, o profissional docente deverá ser diferente. Falando assim, entra em cena o conceito de inovação. E esta talvez não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos também. Ela depende de um novo conceito de profissionalização docente. O professor deve ser visto como um profissional, ou seja, um sujeito que participa ativa e criticamente do processo de inovação e mudança. Ser, portanto, um agente dinâmico cultural, social e curricular.

Buscando esse profissional diferente, o autor citado pergunta quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação. A sociedade tem um novo quadro social que se desenha à sua frente neste novo século. A desregulamentação social e econômica; as idéias e as práticas neoliberais; a globalização ou mundialização; os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa; a falsa autonomia da educação; o avanço do gerencialismo educativo. Tudo isso está muito presente no quadro educacional atual. E como o professor dará conta de todas estas questões? Quais serão as competências necessárias para o magistério?

3.1 – Pedagogia Diferenciada para a Escola da Era da Globalização

Philippe Perrenoud (2000), ao fazer uma análise da situação educacional, afirma que as pedagogias diferenciadas usadas atualmente encontram armadilhas teóricas e práticas em seu processo de execução.

Todo esforço da diferenciação da pedagogia defronta-se, cedo ou tarde, com o “costume” segundo o qual um grupo de alunos que tem mais ou menos a mesma idade e os mesmos conhecimentos anteriores trabalha, durante todo um ano, com um ou vários professores, para assimilar um programa concebido para esse fim e que representa um patamar bastante identificado na formação. A escolaridade é, assim, bastante dividida em etapas anuais chamadas, conforme as tradições nacionais, de graus, níveis, classes, seções

(pequenas e grandes), cursos ou graduações (PERRENOUD, 2000:42).

Para ele, o importante é repensar as estratégias de mudança em larga escala, diminuindo a ruptura entre as escolas ditas inovadoras e o restante do sistema educativo, pois

a situação atual não é nem desesperadora, nem motivadora. Começa-se a saber “o que não se deve fazer”, determinaram-se impasses – limitar-se a atenuar a reprovação – ou medidas úteis, mas sem comparação com a amplitude do problema, como o apoio pedagógico. Em compensação, seria bastante pretensioso saber como se pode, em larga escala, lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades na escola (PERRENOUD, 2000:44).

Perrenoud aponta quatro desafios já conhecidos e que se articulam em concepções diversas e até contraditórias. Tais desafios podem ser assim classificados: desafios em torno da aprendizagem e do ensino, ou seja, da didática, em uma pedagogia diferenciada; em torno da própria diferenciação, instalada no início ou no cerne da ação pedagógica; em torno do lugar da avaliação na regulação das aprendizagens e no ajuste da ação pedagógica; em torno da relação intersubjetiva e intercultural, julgada crucial ou, ao contrário, marginal na gênese das desigualdades (2000:44-45).

Urge uma reforma educacional. Não aquela que vem por meio de decretos ou políticas alicerçadas em interesses políticos e econômicos de uma minoria. Diz o autor que “as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto” (PERRENOUD, 2000:159).

Ele identifica três tipos de reformas: as do primeiro tipo dizem respeito às estruturas escolares (habilitações, organização do curso); as de segundo tipo mudam os currículos. Esses dois tipos são vistos como legítimos, porém não dão os frutos necessários. Sendo assim, torna-se necessária uma reforma de terceiro tipo que é mais abrangente, pois

é preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração

entre os professores. (...) Afinal de contas, são as práticas profissionais, o trabalho dos professores que se trata de transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e de outros são, portanto, decisivos (2000:160).

Acena, ainda, para a profissionalização do ofício de professor e para a elevação do nível de formação do mesmo porque, segundo Perrenoud, a reorganização da escola não depende apenas de uma simples adesão ideológica e de uma atuação. O problema que se coloca para que a atuação acompanhe, por meio de novas competências, as reformas necessárias, está centrado na formação dos professores e na sua profissionalização do ofício. Isso o leva a afirmar que

as imensas exigências das pedagogias diferenciadas são pouco realistas em relação à identidade, às atitudes, às competências, ao nível de formação dos professores de hoje; elas postulam competências e um grau de profissionalização que ainda não caracterizam a totalidade do corpo docente (2000:157).

Algumas reformas, para não falarmos a maioria, são fadadas ao fracasso. “O que nos ensina o fracasso parcial de quase todas as reformas escolares, para além das diferenças de contexto e de conteúdo? Que a mudança foi quase invariavelmente pensada para um corpo docente que ainda não existia” (PERRENOUD, 2000:161). Com facilidade, coloca-se a culpa desse fracasso na formação dos professores, dizendo que não estão à altura de tais reformas. Pensando assim, torna-se necessária uma formação docente que, desde o início e que continuamente, dê conta de satisfazer os anseios de uma educação que se quer reformar. Deve-se deixar de lado a ilusão de que apenas mudando a formação inicial dos professores e inseri-la num contexto de reforma educacional, a curto prazo, seria suficiente para resolver os desafios educacionais. As reformas do sistema educacional e as renovações da formação inicial poderão ter uma certa coerência somente em longo prazo. Nesse sentido, a formação inicial deverá se voltar para uma dimensão política da educação que colocaria os iniciantes na docência falando a mesma língua, isto é, sintonizados com as reformas e avançando

sobre os já instalados e, conseqüentemente, reforçando o discurso reformista.

Enquanto a formação inicial deve ser pensada em longo prazo, parece-nos que, como o autor, a formação contínua funciona como uma alavanca mais fácil de ser acionada para curto prazo. Ela estaria mais em sintonia com as reformas educacionais do momento. Contudo, essa característica da formação contínua poderá trazer também alguns problemas relacionados à possibilidade de não influenciar o todo do corpo docente e ainda se burocratizar ou institucionalizar-se (PERRENOUD, 2000:162-163).

Entram em cena as competências necessárias para o professor atuar diante de uma educação em transformação. Pode-se afirmar que há uma forte ligação entre todo o movimento reformista na educação e a formação continuada através da linguagem das competências. Estas não são transformadas somente pela formação contínua, pois são elas controladas pelo meio profissional e pela experiência docente pessoal.

3.2 – A Noção de Competência para a Formação Docente

Perrenoud (1999) trabalha com a noção de competência e a sua relação com a escolaridade de maneira geral. Esta noção foi construída e incorporada ao discurso do sistema educativo, a partir de uma preocupação em vincular a educação com o desempenho.

Uma competência pressupõe a existência de *recursos mobilizáveis*, mas não se confunde com eles, pois *acrescenta-se* aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o *valor de uso* dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva (PERRENOUD, 1999:28).

Pode-se perceber que quando falamos de competências e procuramos seu significado corremos o risco de nos perdermos em um

emaranhado de conceitos e definições. Partiremos aqui do mais simples deles, isto é, competência, numa primeira definição, é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999:7). Assim, o autor afirma que

uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação (1999: 8).

O debate em torno das competências e habilidades vem se intensificando nos últimos anos. A questão das competências e de sua relação com o conhecimento está posta como o alicerce de um grande número de reformas educacionais pelo mundo afora. Não podemos esquecer que tais reformas fazem parte do projeto econômico do mundo globalizado e que, para alguns, o conceito de competência aparece vinculado a uma concepção produtivista e pragmatista onde a educação se distancia da humanização e da formação para a cidadania (Cf. LEDA SCHEIBE, 2002:53).

Para exemplificar o que dissemos acima, podemos trazer a discussão que se colocou quando da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil e dos seus desdobramentos. Tanto a própria LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais firmadas após a sua promulgação devem ser entendidas dentro do conjunto de reformas educacionais financiadas pelo projeto econômico do mundo atual. Segundo a visão destas reformas, aparecem agora novas exigências para uma nova sociedade que se apresenta, isto é, decorrente da revolução tecnológica e de seus desdobramentos na produção e na informação (Cf. BRASIL/MEC, 1999:23). Tal sociedade possui características que deverão assegurar ao contexto educacional uma autonomia que ainda não está presente. Somente aconteceria esta autonomia quando ocorresse o desenvolvimento das

competências cognitivas e culturais exigidas para o desenvolvimento humano coincidissem com o esperado pela esfera da produção.

Tem-se assim que o paradigma que se instaura pela compreensão de que tais competências para o desenvolvimento humano se aproximem daquelas necessárias à inserção em todo o processo produtivo. Seria assim colocar o papel da educação na esfera de elemento importante e fundamental para o desenvolvimento social?

Para Therezinha Rios (2001), a noção de competência está relacionada a um saber fazer bem e, nesse sentido, possui uma dupla dimensão, isto é, uma dimensão técnica e uma outra política. Estas dimensões são interligadas, indissolúveis e essenciais para a prática educativa. Esta deve ter como mediação a ética “porque ela está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar, e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade” (RIOS, 2001:48).

A autora diz-nos que

é preciso recuperar no próprio caráter dialético da prática educativa a articulação entre os dois pólos da competência, e me parece fértil esse caminho que passa pela ética, embora a preocupação com a questão dos valores que constituem a moralidade possa eventualmente nos conduzir ao risco de um certo romantismo, denunciado por Saviani, na esteira de Gramsci, romantismo que devemos recusar (2001:48).

Com bastante freqüência, o que se verifica na prática, é que o educador não possui muita consciência da dimensão política de seu trabalho. A responsabilidade do educador está ligada ao seu compromisso de educador. Isso tem nuances tanto políticas quanto morais. No entanto, “é necessário, portanto, evitar o moralismo, as ‘chamadas moralizantes’, e estar alerta para não reduzir a dimensão política à moral, mas é preciso ter claro também que não é possível desvincular moral e política, reduzindo a moralidade à dimensão política” (RIOS, 2001:53).

O destaque que se dá a uma perspectiva ética da competência possibilita-nos desvelar alguns elementos que constituem a ideologia

presente em nossa educação. E a conotação ética leva-nos a pensar na dimensão da subjetividade que deve estar presente no político. Aqui, apela-se para as seguintes distinções: entre subjetividade e singularidade; entre subjetividade e subjetivismo ou individualismo; entre subjetividade e objetividade.

Rios aponta conceitos como vontade, liberdade e consequência como aqueles que devem estar na esfera da ética política. Por isso,

a articulação entre esses conceitos é que nos auxilia na busca da compreensão da competência do educador, pois constatamos que não basta levar em conta o saber, mas é preciso querer. E não adianta saber e querer se não se tem percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir (2001: 57).

3.3 – A Formação Docente no Mundo Globalizado

À vista do que já foi exposto, o que mais nos interessa é explicitar uma abordagem por competências e suas incidências no ofício do professor. Para tal, a formação do professor deve considerar as competências como metas formativas.

Elas (as competências) podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. [...] A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção (PERRENOUD, 1999:32).

Toda competência se liga fundamentalmente a uma prática da sociedade complexa. No campo educacional, sabemos que formar para competências verdadeiras, durante o período de escolaridade geral, requer uma transformação considerável da relação dos professores com o saber. Uma transformação em sua maneira de dar aulas e até de sua própria identidade. Assim sendo a abordagem por competências exige do professor (PERRENOUD, 1999:53)

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;

- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- implementar e explicitar um novo contrato didático;
- praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar .

Perrenoud analisa as implicações de cada uma das competências e suas utilizações a partir da escola. As competências serão construídas sempre se exercitando em situações ditas complexas. O autor (2001), explicita dez competências que possibilitarão ao professor melhor ensinar. Assim, ele nos apresenta as seguintes famílias de competências que são reconhecidas como fundamentais na formação contínua dos professores:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) administrar sua própria formação contínua.

1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem é a primeira competência exposta pelo autor e dela depreendem os seguintes subgrupos de competências: conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar a

partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. [...] É, sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (PERRENOUD, 2001:25-26).¹²

Para que se tenham outros tipos de situações de aprendizagem, o autor sugere o trabalho pedagógico a partir das representações que os alunos trazem para a escola. Pode até acontecer um “choque de representações”, pois tanto os alunos quanto o professor tem as suas representações. Isso é importante porque tal choque pode obrigar a cada um dos agentes educacionais a precisar bem o seu pensamento considerando, sobretudo, o dos outros. As representações que os alunos têm podem aparecer a partir do trabalho com situações-problema, assim o trabalho pedagógico deve, nesse sentido, considerar todos os erros e obstáculos pertinentes à aprendizagem.

As situações de aprendizagem bem construídas e bem planejadas demonstram a capacidade fundamental do professor, isto é, fazer com que sua relação com o saber e com a pesquisa seja agradável, acessível e desejável para os seus alunos. O conhecimento é construído coletivamente, por isso, o professor tem que envolver sempre os seus alunos nesta tarefa, pois, assim,

a dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional. O papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória coletiva

¹² Grifos do autor.

ou confia-la a certos alunos, pôr à disposição de certos alunos, fazer buscar ou confeccionar os materiais requeridos para o experimento (PERRENOUD, 2001: 37).

Na busca do conhecimento, quer-se que o professor tenha uma cumplicidade com os seus alunos, pois a competência que se objetiva passa necessariamente pela arte de comunicação, sedução, encorajamento, mobilização e envolvimento como pessoa (Cf. PERRENOUD, 2001:38).

2) Administrar a progressão das aprendizagens é a segunda competência e traz as subdivisões a seguir: conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão; tudo isso para que haja ciclos de aprendizagem.

A progressão das aprendizagens tem tomado, ultimamente, uma conotação importante dentro do sistema educacional, pois cabe aos professores administrá-la. Sabe-se que as decisões acerca da progressão têm deixado de ser tarefa da instituição e são passadas aos professores. Para que os professores assumam tal missão é necessário que, ao adotarem situações-problema para a efetivação da aprendizagem, adotem-nas de maneira a se ajustarem ao nível e às possibilidades de cada aluno. Isso requer que o profissional da educação conceba o ciclo de aprendizagem em sua totalidade. O que se vê na prática é que os professores, de modo geral, não possuem uma visão total da formação. Nesse sentido,

seria melhor que todos tivessem uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, principalmente para julgar com conhecimento de causa o que deve ser absolutamente adquirido agora e o que poderia sê-lo mais tarde, sem que isso acarrete consequências. [...]. O verdadeiro desafio é o domínio da totalidade da formação de um ciclo de aprendizagem e, se possível, da escolaridade básica, não tanto para ser capaz de ensinar indiferentemente em qualquer nível ou ciclo, mas para inscrever cada aprendizagem em uma continuidade a longo prazo, cuja

lógica primordial é contribuir para a construção das competências visadas ao final do ciclo ou da formação (PERRENOUD, 2001:46).

Sendo assim, os professores devem sempre retomar o trabalho dos seus antecessores de modo que o trabalho pedagógico atinja os mesmos objetivos. Para isso é mister o conhecimento das fases do desenvolvimento intelectual da pessoa humana. Cada professor deve pensar sempre em razão de seus alunos atuais, observando-os periodicamente e avaliando-os em situações concretas de aprendizagem.

3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, como terceira competência apresentada por Perrenoud, se subdivide em: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

Nas salas de aula, percebemos que há inúmeros alunos e cada um com uma característica que proporciona uma heterogeneidade, uma diferenciação. Isso pode trazer incômodo e desconforto a vários professores, pois os alunos não possuem o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios e a mesma relação com o saber, as maneiras de aprender, os interesses em aprender e os recursos para a aprendizagem também são bastante diferenciados. Nesse sentido, diferenciar deve ser a postura do professor competente.

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma *organização do trabalho* e dos *dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber e fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender (PERRENOUD, 2001:55).

Hoje em dia, uma situação que se coloca para a reflexão dos agentes educacionais é a inclusão educacional. Fornecer apoio integrado e trabalhar com alunos que portam grandes dificuldades é um desafio que se torna real em todas as nossas escolas. O tema da inclusão não se restringe às discussões, ele já é uma realidade muito presente em nossas salas de aula. Nesse sentido, a partir do que se pretende neste trabalho, é mister salientar que os professores de hoje deverão apropriar-se cada vez mais os saberes (intelectuais e práticos) dos especialistas e dos professores de apoio pedagógico que lidam constantemente e que foram preparados para lidar com tais alunos. Administrar a heterogeneidade em sala de aula já é bastante difícil e se a formação não apelar para preparar o professor para lidar com isso torna-se mais difícil e, às vezes, assustador.

4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho tem a seguinte divisão: suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; oferecer atividades opcionais de formação; favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

Uma das dimensões que se coloca para que a aprendizagem produza efeito é o desejo em aprender. Se não houver desejo em querer aprender, em saber mais, a aprendizagem pode acontecer, mas com certeza, será deficitária. Diante do quadro educacional que se desenha no início do milênio, percebemos que é fundamental o professor realizar mais uma tarefa que é a de despertar o interesse e a motivação nos alunos para a aprendizagem. Isso também é difícil, pois o quadro que se tem na educação é de professores desmotivados, inseguros e que, muitas vezes, apenas cumprem uma rotina de trabalho altamente desvalorizada.

Diante de vários alunos que não se manifestam quanto à vontade de saber, os professores podem desenvolver estratégias que incentivem a vontade em aprender, mesmo que esta vontade seja incipiente e não duradoura. Assim, ensinar é “reforçar a decisão de aprender”, sem agir

como se ela estivesse tomada uma vez por todas e é também “estimular o desejo de saber” (PERRENOUD, 2001:71). A partir disso, podemos afirmar que

a competência profissional aqui em questão apela para dois recursos mais precisos: - de um lado, uma compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender; - de outro, habilidades no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis (PERRENOUD, 2001:72).

5) Trabalhar em equipe é a quinta competência e pode ser subdividida da seguinte maneira: elaborar um projeto em equipe com representações comuns; dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; administrar crises e conflitos interpessoais.

Saber cooperar é uma competência que ultrapassa o mero trabalho em equipe. Podemos dizer que a escola de hoje evolui para a cooperação profissional. Equipe, nesse sentido, quer dizer “um grupo reunido em torno de um projeto comum”. Tal projeto, para se efetivar como comum para uma equipe, muitas vezes, pode passar por conflitos; a competência está em trabalhar bem tais conflitos.

Na gestão de conflitos, uma competência básica, preciosa, é a capacidade de *romper as amálgamas e as espirais*, reduzir um conflito mais a uma divergência delimitada do que atizar uma guerra de religião, um combate de chefes, uma querela entre os antigos e os modernos, ou um conflito ideológico clássico. Evidentemente, essas clivagens estão presentes e constituem falhas sempre prontas a se reabrirem em caso de terremoto (PERRENOUD, 2001: 92).

Entra em cena, neste caso, o papel da mediação. Mediar conflitos é uma tarefa fundamental, mas se não for possível ou se o conflito for

maior que o próprio grupo, neste caso, é preciso optar pela dissolução do grupo.

6) Participar da administração escolar traz consigo os seguintes subgrupos apresentados por Perrenoud: elaborar, negociar um projeto de instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir, na escola, a participação dos alunos.

Sabemos que todas as atividades e ofícios da educação estão envolvidos entre si, mas o ofício docente, objeto desse trabalho, é o que nos interessa aqui.

Os professores não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências. O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar (PERRENOUD, 2001: 96).

Assim, é desafio escolar de hoje em dia proporcionar os meios eficazes para a concepção e a concretização de projetos a todos os atores educacionais. Este projeto torna-se institucional quando aderido por todos os membros do grupo ao provocar certa proximidade de pontos de vista.

7) Informar e envolver os pais é a competência que se subdivide em: dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas; envolver os pais na construção dos saberes. Nesse sentido, o autor em questão afirma que a “irrupção dos pais como parceiros da educação escolar” surge como um acontecimento bastante expressivo dentro da história da escola no século XX. Assim sendo, cresce o relacionamento efetivo entre pais e professores e não é uma relação simples. Neste relacionamento, os professores devem ser competentes para, dentre outras coisas, informar e envolver os pais, pois os mestres, mesmo que não saibam, trazem em si um “poder institucional” que vai além deles e de suas iniciativas pessoais.

Na reunião de pais, por exemplo, a competência docente refere-se à aceitação dos pais como eles são em sua diversidade, isto é, os pais ocupam uma outra posição que não a do professor, têm outras preocupações, outra visão de escola e outra experiência de vida e, assim, não podem compreender todos os valores e representações do professor.

Além da reunião de pais, os professores demonstram também sua competência no diálogo intenso e no envolvimento dos pais com a construção dos saberes; embora tais atitudes não esgotam por completo as formas de relação entre a família e a escola e, assim, se conclui que a competência consiste em construir de maneira mais global uma relação bastante equilibrada com os pais.

8) Utilizar novas tecnologias, em especial, a informática é a oitava competência, fundamentada em uma cultura tecnológica porque a escola não pode nem deve ignorar tudo o que se passa no mundo, principalmente no tocante às novas tecnologias da informação e da comunicação. Estas transformam de maneira espetacular nosso modo de comunicar, de trabalhar, de decidir e até de pensar. A formação docente deve-se preocupar com esta questão, pois

formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2001:128).

Esta competência em questão pode se exprimir através das subdivisões que se seguem: utilizar editores de texto; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; comunicar-se à distância por meio da telemática; utilizar ferramentas multimídia no ensino. O que se deve adquirir é, como dissemos acima, uma cultura tecnológica que é também necessária para se pensar a relação existente entre a evolução dos instrumentos, as competências intelectuais e o saber pretendido pela escola.

Assim sendo, não se poderia pensar hoje uma pedagogia e uma didática do texto sem estar consciente das transformações a que a informática submete as práticas de leitura e de escrita. Do mesmo modo, não se deveria pensar em uma pedagogia e uma didática da pesquisa documental sem avaliar a evolução dos recursos e do modo de acesso. [...] A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2001:139).

9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão é, segundo Perrenoud, a nona competência, pois todas as questões envolvidas com a tecnologia podem suscitar desafios na formação docente até alguns dilemas éticos poderão aparecer no desempenho da profissão. Para enfrentar tais dilemas, o autor propõe: prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

O mundo está em crise e a educação como equilibrista é chamada a trilhar a corda bamba que é a sociedade globalizada. É preciso formar para a cidadania, é o grande apelo educacional que se coloca atualmente, isto é, criar situações facilitadoras de aprendizagem, de tomada de consciência, de construção de valores e de uma identidade moral e cívica.

Os professores que desenvolvem tais competências trabalham não só para o futuro, mas para o presente. Criam condições de um trabalho escolar fecundo no conjunto das disciplinas e dos ciclos de estudos. Não se trata apenas de incutir um modelo para que os alunos “o levem pela vida afora”, mas de colocá-lo em prática “aqui e agora” para torná-lo confiável e, simultaneamente, para que dele sejam extraídos benefícios imediatos (PERRENOUD, 2001:143).

10) Administrar sua própria formação contínua aparece como a última competência proposta por Perrenoud, pois todos os tipos de recursos cognitivos que são mobilizados pelas competências em geral devem ser atualizados e adaptados às condições do trabalho em evolução e, para isso, é necessário que o docente explicita as suas próprias práticas; estabeleça seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negocie um projeto de formação comum com os colegas; envolva-se em tarefa em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolha a formação dos colegas e dela participe; se torne agente do sistema de formação contínua.

A educação como toda a sociedade está sempre em mudança, em evolução, os professores devem participar sempre, devem estar por dentro de tudo o que acontece, pois, neste sentido, competência se consegue aperfeiçoando.

Hoje, percebemos a existência de práticas e de modelos transmissores de conhecimento, por isso, Perrenoud propõe, ainda, algumas mudanças para a identidade do professor atual.

Primeiramente, o professor não deve considerar a relação pragmática com o saber como sendo uma relação menor, mas deve buscar a reconstrução do conhecimento na ação e não como algo descontextualizado, como muitas vezes a universidade demonstrou.

Em segundo lugar, o professor precisa aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características da lógica da ação. É aceitar o mínimo que se requer, pois o restante acontecerá depois em função de uma necessidade real.

Em terceiro lugar, deve o professor desistir do domínio de organização dos conhecimentos na mente dos alunos, pois o que, através do tempo e do esforço pessoal, parece evidente ao professor, para o aluno não o é. Assim, no trabalho orientado pelas competências, é o problema que organiza os conhecimentos e, nesse sentido, o professor tem que trabalhar menos de forma discursiva e mais de modo a sugerir e fazer trabalhar as relações entre conhecimentos e situações concretas.

Por fim, a prática pessoal do professor deve estar centrada no uso dos conhecimentos na ação, pois as práticas sociais não podem ser vistas como vazias de conhecimentos. Os docentes têm um papel bem definido, mas que só será conhecido a partir de sua experiência pessoal com o conhecimento em situações concretas, na ação (PERRENOUD, 1999:53-57).

Porém, somente praticar não é o suficiente, é necessário entrar em confronto com algumas dificuldades específicas, pois é assim que se aprende a superá-las. Isso é o que se chama aprendizado por problemas. Um problema deve ser significativo, isso é, deverá estar incluído em uma situação específica que lhe dê sentido. Assim, “o ofício de docente não consistiria mais em ensinar, mas sim em fazer aprender, isto é, criar situações favoráveis, que aumentem a probabilidade do aprendizado visado” (PERRENOUD, 1999:58).

A aprendizagem por meio de problemas traz conseqüências importantes para a identidade dos professores, bem como para as competências docentes. Pois, o professor deverá buscar criar situações - problemas que mobilizem e orientem para o aprendizado específico, isso requer que cada docente tenha um domínio cada vez maior da sua disciplina e possua capacidades de gestão das aulas em um ambiente sempre complexo (PERRENOUD, 1999:60).

Este tipo de trabalho por problemas gera, segundo Perrenoud, a necessidade de “situações interessantes e pertinentes que levam em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível, as competências a serem desenvolvidas” (1999:61). O trabalho por problemas deve partir da negociação, pois aqui a relação entre professor e aluno é assimétrica, isto é, o poder é partilhado e o professor lida perfeitamente com as sugestões e as críticas feitas pelos alunos. Entram em cena a capacidade que o docente deverá ter de negociar tudo aquilo que puder assim ser e a de mediar e estimular todos os debates entre os alunos (1999:62-63).

Nesse sentido, cria-se a idéia de que é necessário adotar, para o trabalho com problemas, um planejamento flexível, isto é, muitas vezes é necessário improvisar. Ensinar por competências torna-se uma grande aventura. O docente assim deve agir com grande tranquilidade, viver em

constante balanço, inaugurar vários regimes do saber e extrair sempre o essencial dos conteúdos, o que exige um trabalho apurado de cada professor acerca de sua relação com o saber (PERRENOUD, 1999: 63-64).

Em uma aprendizagem por meio de situações – problemas, o modelo de avaliação que se quer não poderá ser nunca aquele da pressão sobre os alunos nem objeto de barganha. Nesse sentido, torna-se necessário dominar a observação do aluno em cada situação que se diz problema, seu desempenho e suas competências.

A aprendizagem através de situações – problemas vai gerar uma maneira específica e nova para o processo ensino-aprendizagem que leva a um repensar constante da prática e da formação docente. Perrenoud vai mostrar, ainda, que o sistema educacional depende da adesão e do engajamento dos professores para desenvolverem uma abordagem por competências. Isso supõe um novo tipo de profissionalismo, identidade e de formação para o ofício docente.

Segundo Damis,

no contexto da globalização política e econômica, de informação e de comunicação, de progresso e de desenvolvimento do mundo e da sociedade produzidos pelo trabalho capitalista, a exigência social da escola e de profissionais adequadamente preparados, para desempenhar funções pedagógicas específicas, em nenhum momento foi tão evidenciada (2002: 98).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), ao estabelecer uma nova estrutura para a educação escolar em 2 níveis bem claros - educação básica e educação superior - vem alterar a formação dos professores no Brasil. Em seu artigo 62 nos diz que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei 9394/96).

O papel do professor deve sofrer mudanças, pois de dono absoluto do saber, ele passa a ser como um intermediário entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno. Assim, o novo professor deverá ser um profissional em constante mudança, sempre pronto para transformar as ansiedades dos alunos em saber.

Para Ilma Veiga (2002: 70), encontramos, no mundo de hoje, duas possibilidades para a atividade docente e que demonstram o papel do professor na sociedade: o professor poderá ser um tecnólogo do ensino ou um agente social.

1) O professor como tecnólogo do ensino é a primeira possibilidade ou tendência e tem como caracterização o papel do professor ligado ao projeto da sociedade globalizada e neoliberal, ao mesmo tempo, o modelo de formação docente em tal tendência representaria uma opção político-teórica segundo as orientações do Banco Mundial, ou seja, voltada a enfatizar uma educação de resultados. Tem-se assim uma visão economicista da educação, pois esta é reduzida a algumas variações ligadas à relação de custo-benefício. O processo educacional é visto assim voltado para a produtividade (VEIGA, 2002: 71-72).

A formação do docente, nesta tendência, vai se adequar à demanda do mercado globalizado, por isso, tal formação centra-se no desenvolvimento de competências, ou seja, “saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar”, é um saber prático e a formação aqui é definida em termos pragmatista, simplista e prescritiva (cf. VEIGA, 2002: 72-73). A autora, citando Pacheco (*Competências Curriculares: As Práticas Ocultas nos Discursos da Educação*, pág. 4), diz-nos que competência refere-se às formas de “ordenação de conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo”.

Ainda em tal tendência, além da questão das competências, existe a definição dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, porém não se discute nem a sua produção nem suas escolhas.

Tradicionalmente, tais conhecimentos se expressam nos saberes relacionados à cultura geral e profissional; no conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; na dimensão cultural, social, política e econômica da educação; nos conteúdos das várias áreas do conhecimento; na experiência do profissional (cf. VEIGA, 2002:76).

Neste sentido, conforme o exposto acima,

a formação profissional é sócio e politicamente descontextualizada, pois não considera as questões postas pela prática social e suas consequências para o ensino. Desconsidera a complexa rede de relações em permanente evolução no seio da sociedade [...] a formação do tecnólogo do ensino considera a competência como núcleo definidor tanto da organização curricular quanto da organização institucional (VEIGA, 2002:78).

2) O professor como agente social é a segunda possibilidade ou tendência apresentada pela autora. Nesta há a defesa de uma discussão global que vai desde a formação inicial e continuada até as condições próprias de trabalho, bem como, salário, carreira e organização de classe e categoria. Neste enfoque, a educação é vista como uma prática social e um processo de emancipação. O que se busca com a formação de professores, segundo esta tendência, é a construção de um projeto que viabilize o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Para a ANFOPE (2000), a formação dos professores a partir desta perspectiva deve “recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seu campo de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente” (ANFOPE, 2000:11). E, para Veiga, tal formação se dá na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora. Para isso, torna-se necessário a construção e o domínio sólidos dos saberes da docência (saberes múltiplos); unicidade entre teoria e prática; ação coletiva que integre todo o pessoal e todos os processos para melhoria do trabalho pedagógico; autonomia como processo coletivo e solidário; dimensão sócio-política da educação e da escola; aprimoramento das

condições de exercício da profissão através de uma política de valorização (cf. VEIGA, 2002: 83-85).

A tendência em questão coloca o exercício da profissão docente como a referência básica para a formação do professor como agente social, pois tal exercício constitui

a referencia central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitiva: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado (VEIGA, 2002: 85-86).

Nesta tendência, temos algumas relações importantes na questão da formação docente, a saber:

- a) relação entre formação inicial e continuada;
- b) relação entre formação inicial e pesquisa;
- c) relação entre formação continuada e pesquisa colaborativa;
- d) relação entre pesquisa sobre o trabalho pedagógico e a pesquisa colaborativa;
- e) relação entre formação inicial e pesquisa colaborativa;
- f) relação entre formação continuada e pesquisa sobre o trabalho pedagógico (cf. VEIGA, 2002: 86-89).

Da relação entre formação inicial e continuada deve-se apreender que enquanto a formação inicial fornece uma bagagem nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico, a formação continuada está centrada em necessidades e situações próprias do docente no exercício da profissão. A idéia que se tem é a de que o homem não está completo, pois a formação é permanente.

Já a relação entre formação inicial e pesquisa leva o futuro docente a uma base de conhecimentos gerados através da análise de interpretação do trabalho pedagógico na escola como um todo. Assim, a pesquisa passa a ser vista como um princípio formativo ao possibilitar uma integração maior do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho

pedagógico através do diálogo constante com todos os referenciais teóricos do currículo.

Da relação entre formação continuada e pesquisa colaborativa tem-se a contribuição que é dada aos docentes para a solução de várias situações que se lhes apresentam problemáticas e, ao mesmo tempo, é um convite a repensar todos os seus fundamentos teóricos-metodológicos de seu trabalho.

A relação entre pesquisa sobre o trabalho pedagógico e a pesquisa colaborativa coloca-nos diante de uma concepção de pesquisa como um processo científico de construção para a formação. Assim, a pesquisa torna-se fundamento para a prática pedagógica e não se dissocia mais ensino e pesquisa.

Uma outra relação que a autora apresenta é a que se dá entre formação inicial e pesquisa colaborativa envolvendo os docentes e os estagiários onde a escola passa a ser o centro do processo de formação.

Por último, temos a relação entre formação continuada e pesquisa sobre o trabalho pedagógico que é a articulação que deve existir entre teoria e prática no sentido de se buscar soluções para os problemas emergentes da prática pedagógica.

De tudo isso, emerge, no contexto da formação do professor como agente social, uma aproximação entre o investigador e o docente. O professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber, embora, não se reduza a isso, e esse conhecer não seja uma questão banal como se pode pensar inicialmente. O saber do professor é um saber plural, isto é, ele deve conhecer a sua matéria, seu programa e possuir conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, contudo, não pode esquecer de desenvolver um saber prático fundamentado em sua experiência cotidiana com os seus alunos.

A realidade formativa demonstra que os saberes da formação são externos aos professores, muitas vezes, constituídos em instancias às quais os professores não possuem acesso. Esses saberes são, por assim dizer, impostos e os professores, dentro desta lógica, passam a ser meros transmissores dos conhecimentos selecionados previamente. Porém, é na

sala de aula que o currículo de fato se faz e os professores, em sua liberdade, vão enfatizar alguns tópicos no lugar de outros. É assim que demonstram os saberes da experiência. Podemos afirmar assim que os saberes da formação docente são sempre questionados frente aos saberes da prática docente. É a prática docente que possibilita aos professores refletirem sobre a sua formação.

Segundo Rochele Loguercio & José Carlos Del Pino (2003:22), os limites dos saberes da formação quando são descobertos pelos professores levam-nos a rejeitar a sua formação anterior, colocando neles a certeza que o sucesso de sua empreitada depende somente deles. Contudo, apesar de a universidade valorizar os saberes da formação e as pesquisas de ponta e os professores valorizarem o saber prático advindo de suas experiências em sala de aula, os docentes se colocam ainda como meros transmissores e não como produtores do saber; isso permite a outros definir o que e como ensinar. Isso tudo nos parece que é uma consequência histórica e cultural que os professores possuem, isto é, em não reconhecer ou não aceitar que a escola básica também pode produzir saberes que não aqueles produzidos pelas universidades e pelos centros de pesquisa por excelência. A escola nem sempre é vista como produtora de saber específico e próprio, diferente do saber produzido em outros locais, ditos oficiais.

Uma possibilidade para se repensar tal situação se faz, como acima nos referimos, através da pesquisa colaborativa. O que parece acontecer é um grande formalismo metodológico que se faz presente nos cursos iniciais de formação bem como em cursos de formação continuada. A chamada pesquisa colaborativa possibilitaria a união dos dois extremos docentes em questão, a saber, o da universidade e o da escola básica. cremos que não se trata de apenas harmonizar os interesses institucionais e de classes distintas, mas, sobretudo, centrar o professor em sua situação de trabalho como condição e garantia para uma pesquisa produtiva e significativa, o que não é a realidade das escolas básicas e o que iria romper em definitivo com a dicotomia entre o pesquisador e o professor. Isso é o que conhecemos por pesquisa-ação. Na escola básica brasileira que se tem hoje, a prática da pesquisa docente é permeada de dificuldades,

principalmente nas escolas da rede pública. A própria formação docente para tal prática não possui grandes resultados, pois, na realidade, o reconhecimento desta prática é ainda objeto de disputas e controvérsias intelectuais.

Em sua maioria, os cursos de formação docente sofrem de um grande mal, isto é, a separação entre teoria e prática. Na formação, coloca-se, de modo geral, a teoria anterior à prática e esta vem sempre através de estágios de pouca duração. Superar tal dicotomia parece-nos essencial para se construir um processo de formação docente mais eficaz e eficiente. Insistimos, aqui, que deve haver uma centralidade da formação teórica do professor naquele período antes do serviço em sala de aula, pois isso, a nosso ver, possibilitaria ao futuro professor o domínio de conceitos essenciais que o ajudariam na solução de problemas próprios da realidade do processo educacional e que somente na prática iriam aparecer.

No mundo globalizado, como já vimos, os interesses políticos encontram-se subordinados aos interesses mercadológicos. O resultado é o enfraquecimento da cidadania e da participação, fortalecendo o individualismo e o descompromisso social. É um mundo complexo e de profundas transformações onde se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se questionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Assim, dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. E é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação.

Imbernón (2000:29) nos diz que

a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e,

portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Enfim, o professor deverá se dotar de conhecimentos, habilidades e atitudes para tornar-se um profissional reflexivo ou investigador, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a própria docência. Refletir a prática, mas também os interesses inerentes à educação, à realidade social para obter a emancipação das pessoas. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da humanidade é a história de nossa vida que se passa através do tempo e, sendo assim, a nossa vida presente reflete a nossa vida coletiva. Pensar sobre a história da humanidade e, por extensão, da própria vida favorece uma compreensão de parte da inquietação que o homem tem na busca de significado de tudo o que ele experimenta. Ao mesmo tempo, podemos dizer, que tal reflexão propicia a percepção de que estamos todos inseridos em um contexto de código de valores, interesses, sistemas e modos de produção. Além de percebermos que o conhecimento do presente é o resultado do passado e que o conhecimento deste favorece uma melhor consciência daquele, a reflexão sobre a história humana deve auxiliar o reconhecimento de que os acontecimentos exteriores atingem diretamente as nossas existências, ainda mais hoje que, como vimos neste trabalho, vivemos em um mundo globalizado.

Pensar a história da humanidade permite aos indivíduos se situarem em seus grupos sociais e, assim, se reconhecerem ou como donos dos meios de produção ou como vendedores de sua força de trabalho ou, ainda, como detentores de uma identidade cultural. Pensar a história humana neste sentido é entendê-la como um processo, isto é, estar sempre em ação, sempre transformando e sendo transformado.

José Bernardo Toro (1997:20) aponta-nos, o que para ele, seriam as capacidades e as competências mínimas para uma participação efetiva e eficaz na produção do século XXI. Tais capacidades e competências podem ser resumidas em:

- domínio da leitura e da escrita;
- capacidade de calcular e solucionar problemas;
- capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;
- compreender e atuar em seu entorno social.

Fala-se muito atualmente em cidadania e como pressuposto para o exercício pleno da cidadania no atual século, as capacidades e/ou competências que se requerem podem ser assim expressas:

- converter problemas em oportunidades;
- organizar-se para defender interesses coletivos;
- criar unidades de propósitos a partir da diversidade e da diferença;
- fazer da nação um Estado Social de Direito;
- ser crítico com a informação que lhe chega;
- localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
- planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Para isso, torna-se fundamental, como vimos neste trabalho, repensar a educação.

Em termos de retrospectiva, consideramos que a educação necessária para o indivíduo era adquirida através da família e da comunidade. Costumes, hábitos, conhecimentos, crenças, habilidades, organização social e do trabalho eram passados de pais para filhos, por meio da interação entre os sujeitos. Com o crescimento da complexidade das estruturas da sociedade, temos a criação de instituições que deveriam se responsabilizar em dar continuidade à produção dos conhecimentos construídos e transmití-los às gerações seguintes.

Hoje, a humanidade caminha em busca de novos paradigmas e, assim, é necessário contribuir para a construção de espaços novos de conhecimento que levem às grandes transformações. Neste sentido, colocamos a importância da educação para os cidadãos, compreendendo a sua individualidade frente aos diferentes grupos sociais com os quais interagem. Educar não pode ser concebido como uma tarefa única e exclusiva da escola. Dialogar e ajudar o outro a viver com senso de justiça proporcionam o crescimento do ser como um todo, isto é, como ser físico, emocional e cognitivo; isso possibilita o seu desenvolvimento pessoal. Assim pensando, neste contexto, a formação humana é bem mais ampla que aprender os conhecimentos acadêmicos ou familiares, ultrapassa o individual chegando ao social. Ser cidadão e atuar como tal é fundamental para que aconteçam as transformações sociais desejadas.

Neste contexto torna-se importante salientar que o indivíduo, os grupos e a sociedade devem ser protagonistas de suas histórias. O espaço de uma sala de aula não deve ser encarado como o único possível para se construir o conhecimento e se aprender a respeito de cidadania. Espaços alternativos deverão ser criados para tal, pois neles também se pesquisam e produzem conhecimento.

A televisão, o vídeo, o rádio, o CD, o DVD e o computador são equipamentos que estão presentes no dia-a-dia dos alunos, mesmo que ausentes do cotidiano escolar. Tais equipamentos geram o acesso às informações e a construção de saberes se utilizados com senso crítico. É imperioso possibilitar o acesso a vídeos, a filmes, a “sites”, a programas de TV, a documentários para os nossos alunos e, extensivamente, para todos os indivíduos de nossa sociedade.

A escola é um dos espaços fundamentais onde se aprende a conviver, a ser, a fazer, a conhecer e propicia a troca, a imaginação, a interação, a investigação e a partilha. Neste sentido, o processo de aprendizagem envolve a aquisição de conteúdos de diversas áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, supõe o “aprender a aprender”, ao exercitar as habilidades cognitivas, com vistas à análise histórica e crítica dos conteúdos.

Já o “aprender a fazer” deve supor a aquisição das competências que favoreçam o indivíduo a enfrentar as mais variadas situações na esfera social e de trabalho. Isso implica a descoberta do outro, o exercício do respeito e da tolerância.

Assim pensando, podemos dizer que o “aprender a ser” é toda a relação interpessoal que conduz o indivíduo a sua descoberta interior, enquanto ser total, sensível, inteligente e autônomo, isto é, ser capaz de formular os seus próprios juízos de valor de maneira crítica e consciente.

Ao considerarmos as formas de organização do conhecimento escolar atualmente como um desafio puramente técnico e voltado para o procedimento metodológico, desconsideramos uma visão abrangente, holística, de educação enquanto acepção humanitária. Isso não resolve a

questão fundamental da educação hodierna que é a orientação para as transformações sociais.

Uma educação que propõe uma pedagogia que leva educadores e educandos a reconhecerem as suas possibilidades e a lutarem para a superação de suas dificuldades é uma educação que considera a cultura popular; que questiona a forma como todos os agentes adquirem o conhecimento; que discute sobre as diferenças vividas; que possibilita os novos investimentos em experiências coletivas e que se ancora em uma forte ética que, ao mesmo tempo, denuncia as discriminações e utiliza práticas sociais para a valorização da vida.

O século XXI iniciou-se marcado por transformações muito rápidas e profundas no cotidiano das pessoas. Pode-se afirmar que este começo de século é uma consequência de todas as mudanças que o homem passou ao longo de sua história e que chegam ao que conhecemos por sociedade da informação ou sociedade das tecnologias da informação e da comunicação.

Para Assmann (1998), a forma que a sociedade da informação assume no mundo de hoje não é separável das formas de organização da sociedade do ponto de vista político-econômico. O projeto político-econômico da sociedade da informação é a mundialização do mercado e, como sabemos, isso pode gerar exclusão, uma grande “massa sobrando”, uma grande e significativa parcela da população mundial.

Dentro desse esquema, perguntamo-nos o que é educar hoje em dia? Será que ser educador é uma opção que entusiasma no mundo atual? Cremos que educar, antes de tudo, hoje em dia, é defender vidas e fazer com que todos se tornem pessoas. A sociedade atual é a do conhecimento, da informação.

A vida é um constante processo de aprendizagem, é uma dinâmica de continuar aprendendo sempre. Pode-se concluir que vida é conhecimento. A educação deve dar conta da vida, do conhecimento. No entanto a educação (e a escola, principalmente) não é um “lugar” gostoso e prazeroso.

O panorama educacional brasileiro é desolador, especialmente na escola pública de primeiro e segundo graus. É tal o vilipêndio da profissão de educadores/as neste país que, para muitos, soa bastante ingênuo e idílico passar diretamente à proposta de somarmos esforços para que, em nossas escolas, o gozo das experiências de aprendizagem seja erigido em sistema (ASSMANN, 1998:23).

A proposta de Assmann é a do reencantamento da educação. Para isso, torna-se necessário um esforço colossal, pois está em jogo tanto a autovalorização pessoal do professor quanto a auto-estima de cada pessoa envolvida no processo educacional.

Reencantar a educação é a saída proposta pelo autor, mas será que no mundo marcado pelo mercado somente isso bastaria? Percebemos uma inexistência de políticas econômicas e sociais que não valorizam a vida, ou melhor, não buscam salvar as vidas humanas. Nesse sentido, podemos entender tal reencantamento, pois somente a educação teria a função de criar uma sensibilidade social capaz de reorientar a humanidade neste processo atual de desenvolvimento. Torna-se necessário equacionar a eficácia educacional com uma sensibilidade solidária.

Flecha & Tortajada (2000:22) propõem cinco tendências para a educação dos anos iniciais deste nosso século. A primeira destas tendências tem a ver com a transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. A sociedade industrial caracteriza-se, principalmente, por uma hegemonia do setor secundário e um crescimento do setor terciário, tudo isso às custas de um sufocamento do setor primário da economia. No entanto, a partir da década de 1970, surge a sociedade dita da informação e as mudanças advindas daí provocam o aparecimento do quarto setor, isto é, um novo setor marcado pela informação. Esta passa a ser a matéria-prima e o seu processamento é a base do sistema econômico.

O sistema econômico que se apresenta para o momento é, como vimos em todo o trabalho, marcado pelo neoliberalismo e, por isso, baseado

numa combinação de “alianças estratégicas” e “cooperação” entre as mega empresas e suas unidades e as pequenas e médias empresas em rede. Assim, “os diferentes agentes econômicos estão organizados em redes que interagem entre si, em um processo que afeta a todos os componentes de um sistema econômico baseado no manejo da informação” (FLECHA & TORATAJADA, 2000:23). É uma “economia informacional e global”, que se, no nível micro, possui organizações democráticas, em nível macro, é marcada pela exclusão de grandes setores populacionais do mercado e da produção.

Assim,

vemos que no capitalismo informacional, e devido ao processo de globalização econômica, as desigualdades não se configuram em simples estrutura de um centro e de uma periferia, mas como múltiplos centros e diversas periferias, tanto em nível mundial como local. A economia global é profundamente assimétrica. Em nível mundial, desaparece a fronteira norte-sul no sentido então conhecido, aumentando a diferença do crescimento econômico, a capacidade tecnológica e as condições sociais entre zonas do mundo (FLECHA & TORTAJADA, 2000:24).

Neste sentido temos uma educação que tende a priorizar o domínio de certas habilidades e competências relacionadas à criação e ao manejo da informação. Uma educação assim concebida “torna-se um elemento-chave que dota de oportunidades ou agrava situações de exclusão”.

Por isso, a educação, além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação. (...) Nós, educadores e educadoras, devemos conhecer a sociedade em que vivemos e as mudanças geradas para potencializar não apenas as

competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente, porém a partir da consideração de todos os saberes (FLECHA & TORTAJADA, 2000:24-25).

Para tratar da segunda tendência, Flecha & Tortajada (2000:25) constataam que a sociedade atual é marcada por uma pluralidade de opções e que isso pode gerar uma crise. Esta “surge pela inexistência de uma única forma de vida e pensamento, porque as tradições têm que se explicar e porque a informação não é um terreno restrito aos especialistas”. É a pós-modernidade ou segunda modernidade, onde a subjetividade e a razão são propostas com uma nova concepção e os sujeitos são apresentados como capazes e dotados de linguagem e ação.

A educação nesta tendência deve buscar eliminar o fracasso e a exclusão, pois

devemos superar a educação que caracterizava a sociedade industrial e que se baseava em princípios como a vontade de libertar e ilustrar os meninos e as meninas, socializando-os nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante. Tudo isso intimamente ligado à transmissão da hierarquia presente em outros espaços sociais, como o trabalho e a família. Insistir nessa concepção é caminhar para o fracasso e para a imposição de modelos obsoletos que só serão úteis para os grupos privilegiados e que condenarão os demais à exclusão. A sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades (FLECHA & TORTAJADA, 2000:27).

Para analisarem a terceira tendência, os autores partem do pressuposto que todo o conjunto de transformações ocorridas na sociedade

atual, isto é, da informação, provoca um questionamento a todos os agentes de socialização, dentre estes, a escola. A escola, portanto, está em crise. Para ilustrarem tal crise, os autores buscam os argumentos mais comumente usados, ou seja: “a escola não forma para o trabalho; o fracasso e o abandono escolares e o fracasso das formas educativas”. No entanto, é necessária a superação de tal crise.

A sociologia da educação atual estudou amplamente o fato de que a escola é um fator para a transformação ou para a exclusão, mas não é nem uma instituição neutra, nem uma instituição reprodutora. Vir a ser uma coisa ou outra, ou algo diferente, é questão dos agentes envolvidos. A educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão. Os agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda a comunidade. Cada vez mais, a educação e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla (FLECHA & TORTAJADA, 2000:29).

A terceira tendência caracteriza-se, portanto, pela cultura da transformação e pela aprendizagem significativa. A tendência seguinte vai trazer à tona o conceito de aprendizagem dialógica. A partir da análise da teoria da competência comunicativa de Habermas e utilizando os conceitos de habilidades comunicativas, acadêmicas e práticas, podemos afirmar, com Flecha & Tortajada (2000:30) que a “aprendizagem derivada da utilização e do desenvolvimento das habilidades comunicativas é a aprendizagem dialógica”. Se numa sociedade industrial, as habilidades acadêmicas tiveram um lugar de destaque até mesmo sobre as habilidades práticas, pode-se dizer, agora, que as habilidades comunicativas englobam as duas anteriores e que, segundo os mesmos autores (2000:31),

a educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. Se pretendemos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não têm acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre que tipo de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora.

Os princípios de uma aprendizagem dialógica podem ser assim explicitados: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação das relações entre as pessoas e seu meio, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Como uma quinta tendência educacional, Flecha & Tortajada (2000:34) acenam para a transformação da escola em comunidades de aprendizagem como uma resposta igualitária à transformação social que acontece atualmente, pois

as comunidades de aprendizagem partem de um conceito de educação integrada, participativa e permanente. Integrada, porque se baseia na ação conjunta de todos os componentes da comunidade educativa, sem nenhum tipo de exclusão e com a intenção de oferecer respostas às necessidades educativas de todos os alunos. Participativa, porque depende cada vez menos do que ocorre na aula e cada vez mais da correlação entre o que ocorre na aula, em casa e na rua. Permanente, porque na atual sociedade recebemos constantemente, de todas as partes e em qualquer idade, muita informação, cuja seleção e processamento requerem uma formação contínua. O clima estimulante da aprendizagem está baseado nas expectativas positivas sobre a capacidade dos alunos.

Assim, podemos concluir, a partir do caráter contínuo e permanente dos processos educativos, que aprendizagem não se reduz àquela oferecida pela escola; todo o ambiente familiar e social dos indivíduos possui uma importância muito grande no sentido de colaborar com a formação. É extremamente necessária uma aproximação e uma combinação da comunidade e do meio familiar com o trabalho cotidiano da escola. “Deve-se partir da combinação entre o prático, o acadêmico e o comunicativo, fazendo com que a comunidade e as famílias participem juntamente com os professores” (FLECHA & TORTAJADA, 2000:34-35). É a ação conjunta de todos estes agentes que podem possibilitar uma educação igualitária e democrática para todos.

A partir da organização democrática e participativa entre todas as pessoas, são decididos em igualdade de condições, os conteúdos, a avaliação, a metodologia e os objetivos. Nesses processos, é obtido um importante incremento da aprendizagem instrumental e dialógica, da competência e da solidariedade. A partir das comunidades, é proporcionada a aprendizagem de instrumentos de análise, de valorização e de crítica das diferentes realidades socioculturais de nosso contexto, combatendo os prejuízos, os estereótipos e os tópicos culturais que possibilitam a diversidade a partir da igualdade.

As comunidades de aprendizagem são fruto das capacidades e motivações de um projeto coletivo de professores e professoras, de assessores e assessoras, de autores e autoras, de familiares e de voluntários, para que possamos enfrentar o milênio atual com “práticas e teorias que realizam transformações educativas igualitárias na sociedade da informação”.

Edgar Morin (2002) apresenta sete saberes que, no seu entender, são necessários à educação do futuro. Estes sete saberes se mostram como “eixos” e “caminhos” para todos os que pensam e fazem uma educação com

vistas ao futuro das crianças e adolescentes. Tal reflexão se faz importante aqui, neste trabalho, pois nos possibilita pensar a educação em uma sociedade globalizada e uma educação que se quer planetária, como vimos acima, uma educação que não se restringe às tarefas educacionais empreendidas na escola, mas no todo da sociedade. Uma educação para o mundo globalizado deve ser aquela que busca gerar uma sociedade aprendente e comunidades de aprendizagem, uma educação planetária.

Para o autor, a educação que transmite conhecimentos é cega quanto ao que vem a ser o conhecimento humano com tendências ao erro e à ilusão. Uma educação assim não se preocupa em “fazer conhecer o que é conhecer” (MORIN, 2002:14). O conhecimento do conhecimento deve ser a primeira necessidade para enfrentar os riscos de erro e de ilusão que atrapalham a mente humana. É um “combate vital” no caminho da lucidez.

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (MORIN, 2002:19).

Torna-se assim necessário, segundo Morin (2002:19-20) a introdução e o desenvolvimento na educação de estudos das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos que o homem possui e de suas disposições psíquicas e culturais que levam o ser humano ao erro ou à ilusão.

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. [...] O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo,

traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.

Diante dos erros mentais, intelectuais, da razão, o homem percebe que há cegueiras paradigmáticas, muitas até que conduzem o ser humano a pensar, conhecer e agir segundo o que a cultura mesmo inscreveu nele. Assim, “o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável” (MORIN, 2002:51). Nesse sentido, o autor conclama a todos a civilizar as teorias, a encontrar metapontos de vista e fazer enraizar um paradigma que permita o conhecimento complexo.

Quanto sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez (MORIN, 2002:33).

Há, pode-se dizer, ainda, um problema crucial que é o da necessidade de se promover um conhecimento que seja capaz de apreender todos os problemas globais, fundamentais, para inserir neles os conhecimentos parcializados. Isso pressupõe uma substituição de um conhecimento fragmentado por um outro tipo de conhecimento que apreenda os objetos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto (Cf. MORIN, 2002:14).

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber

e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2002:35).

A educação do futuro circula através desse problema universal, pois de um lado, têm-se os saberes desunidos e desarticulados e, de outro, os problemas multidisciplinares, transversais, globais e planetários. Ao mesmo tempo, o próprio ser humano é um composto físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. É tudo isso ao mesmo tempo. Chamamos a isso de unidade complexa da natureza humana.

A educação que se tem desagrega toda esta unidade complexa por meio das disciplinas. Assim, na educação do futuro deve-se aprender o que significa ser humano. Torna-se necessário restaurar a unidade complexa e a identidade comum a todos os seres humanos. Nesse sentido, é a condição humana o objeto fundamental de todo e qualquer ensino.

Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN, 2002:61)

Ao dar conta da unidade complexa do ser humano, a educação deverá ter também como um dos seus principais objetos de estudo o conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária e o reconhecimento da identidade terrena. Assim torna-se necessário não somente compreender

a condição humana no mundo como também a condição do mundo humano. Essa se tornou, ao longo da história, a condição da era planetária. Nesse sentido, a educação tem que ensinar alguns princípios estratégicos que permitiriam que os imprevistos, o inesperado e a incerteza pudessem ser enfrentados e modificados em seu desenvolvimento.

A partir disso, Morin (2002:106) apresenta a compreensão como meio e fim da comunicação humana, mesmo que a educação para a compreensão esteja ausente da tarefa de ensinar. Para que haja um desenvolvimento da compreensão é necessária uma reforma de mentalidades e a educação deve-se imbuir desta tarefa e buscar-se centrar em uma educação para a paz, isto é, uma educação que conduza à “antropo-ética”.¹³ Esta, ao convocar o ser humano para assumir a sua condição humana na complexidade de seu ser, para alcançar a humanidade em sua consciência pessoal e para assumir o destino humano em toda a plenitude, coloca a missão antropológica do milênio que é:

- trabalhar para a humanização da humanidade;
- efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
- alcançar a unidade planetária na diversidade;
- respeitar o outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- desenvolver a ética da solidariedade;
- desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano.

A antropo-ética que se propõe e que, acreditamos necessária para o mundo atual, deve vir acompanhada de uma educação que valorize cada vez mais a cidadania, o respeito e os valores. Falta-nos, atualmente, este tipo de educação, pois, acreditamos, falta o sentido de pertença à espécie humana.

¹³ A antropo-ética deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde sai nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. É a base da ética do futuro. (Cf. MORIN, 2002:106).

Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. [...] Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana (MORIN, 2002:17).

Como sabemos, a sociedade atual passa por inúmeras transformações estruturais: globalização, formação de blocos econômicos e revolução tecnológica. Tais mudanças ocorrem com tamanha velocidade que muitas vezes a dimensão humana fica relegada a um segundo plano. Por isso, torna-se necessário o repensar de nossas atitudes constantemente, repensar em uma perspectiva mais humana e que propicie a inclusão social.

Diferentes linguagens, entre elas a tecnológica, formam o universo cultural das diferentes sociedades contemporâneas. Uma educação que se quer mais humana, fraterna e solidária, deve ter como ações básicas um observar cada vez mais curioso e atento às necessidades de democratização dos recursos lingüísticos e o empenho dos diferentes grupos sociais que possam fazer uso de tais recursos. O projeto educativo do novo século deve ter como objetivo propiciar o bem-estar social de todos, consequência da cidadania terrestre.

Diante da profunda crise ética pela qual passa o mundo atual, devemos crer sempre na imensa capacidade da espécie humana em reverter as suas precárias condições. A educação, nesse contexto, insere-se como uma das formas mais eficazes de transformar essa realidade de crise. A educação que falamos aqui é aquela capaz de contribuir para a formação de uma ética planetária. Em tal ética, como sabemos, o humano e tudo o mais que é vivo se sobrepõem à irracional exploração do capital.

Portanto, propomos uma formação do professor que seja capaz de:

- dotar o mesmo de instrumentos intelectuais (conhecimento e situações complexas);

- envolver o professor em tarefas de formação comunitária, estabelecendo vínculo entre o saber intelectual e a realidade social.

Em termos de propostas para as reformas educacionais, pensamos que se a educação for considerada uma prática social e um processo lógico de emancipação, o processo formativo deverá ser orgânico e unitário onde haja uma formação teórica de qualidade. Na perspectiva da educação crítica e emancipadora deve-se buscar a construção e o domínio sólido dos saberes da docência (saberes múltiplos), a unicidade entre teoria e prática, a ação coletiva (todo o pessoal/todos os processos) para melhoria do trabalho pedagógico, a autonomia como processo coletivo e solidário, a dimensão sócio-política da educação e da escola, o aprimoramento das condições de exercício da profissão com uma política de valorização.

Assim sendo, propomos que é preciso uma ação coletiva profissional entre universidade e instituições de ensino superior, escolas, sindicatos, estudantes, professores, para a profissionalização do magistério regido por uma ética que capacite a todos a buscarem uma educação mais humanitária e cidadã. Rejeitar e contrapor certas perspectivas de formação de professores (determinista, acrítica, incapaz de produzir conhecimento) é rejeitar a perspectiva do professor como tecnólogo do ensino e valorizá-lo, antes de tudo, como um agente social, pronto a buscar a transformação da sociedade hodierna.

Chegamos ao final deste trabalho, foi bastante exaustivo pesquisarmos esta temática que não se encerra aqui. cremos que foi-nos possível abrir caminhos para outras pesquisas, não só nossas, mas de todos aqueles que se sensibilizam com a causa dos professores.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 1).

ANDRADA, Bonifácio de. **Ciência política: Ciência do Poder**. São Paulo: LTr. 1998.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: Ed. UNB, 1963.

BALL, S. **Diretrizes Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. In: Currículo sem Fronteira, v.1, nº 2, pág. 99-116, jul/dez, 2001. (www.curriculosemfronteira.org – acessado em 02/04/2005).

BELINTANE, Claudemir. **Por uma Ambiência de Formação Contínua de Professores**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 117, São Paulo, nov, 2002.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 56).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996).

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada – Diversos Olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2000.

BUENO, Maria Sylvia S. **O Banco Mundial e Modelos de Gestão Educativa para a América Latina**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 122, São Paulo, mai/ago, 2004.

BURNS, Edward Mcnall. **História da Civilização Ocidental**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1986.

CARMO, Frederico César. **Reestruturação Produtiva e Política Educacional: uma análise do Plano Nacional de Educação para a Formação Profissional**. In: Nunciopolítica, ano 1, nº 1, 2004. (www.unipac.br – acessado em 15/05/2005).

CASASSUS, Juan. **A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 114, São Paulo, nov, 2001.

CHAKUA, Cilene R. de S. L. **A Profissionalidade Docente em uma Abordagem Construtivista**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 117, São Paulo, nov, 2002.

DEL VALLE, Basave. **Filosofia do Homem**. São Paulo: Convívio, 1975.

FIORI, José Luis. **O Cosmopolitismo de Cócoras**. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, ano XXII, nº 77, dez, 2001, pág. 11-27.

FISCHMAN, Gustavo E. **Intelectuais, Burros ou Super Professores? Os educadores populares em tempos de ajuste estrutural**. In: Currículo sem Fronteira, v 2, nº 2, pág. 79-106, jul/dez, 2002. (www.curriculosemfronteira.org – acessado em 30/05/2006).

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GATTI, Bernardete A. **Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 119, São Paulo, 2003.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GILES, Thomas R. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

HERSCOVICI, A. **Dinâmica Macroeconômica: uma interpretação a partir de Marx e Keynes**. In: Revista de Economia Política, São Paulo: EDUC/EDUFES, v 24, nº 2(94), abr/jun, 2004.

HILL, D. **O Neoliberalismo Global, a Resistência e a deformação da Educação**. In: Currículo sem Fronteira, v 3, nº 2, pág. 24-59, jul/dez, 2003. (www.curriculosemfronteira.org – acessado em 02/06/2006).

HOLLANDA, A.B. de. **Mini Aurélio – O Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOLLANDA, S.B. de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997 (Tomo I, v.2).

IORIO, Ubiratan J. **A Angústia dos Liberais Brasileiros**. In: www.midiasemmascara.org (acessado em 01/02/05).

IMBÉRNON, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 77).

_____(org.). **A Educação no Século XXI – Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LAPO, Flavinês R. & BUENO, Belmira O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 118, São Paulo, mar, 2003.

LEMBO, J.M. **Por que Falham os Professores**. São Paulo: EPU, 1975.

LOGUÉRCIO, R. de Q. & DEL PINO, J. C. **Os Discursos Produtores da Identidade Docente**. In: Ciência e Educação, v. 9, nº 1, pág. 17-26, 2003.

LUCCI, Elian Alabi. *A Educação no Contexto da Globalização*. In: LAUAND, Luis Jean. **Educação: Filosofia e História**. São Paulo: Edix Edições, 1996, pág. 39-41.

LUDKE, Menga & CRUZ, Giseli B. **Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 125, São Paulo, mai/ago, 2005.

MARTINIC, S. **Conflitos Sociais e Interações Comunicativas nas Reformas Sociais da América Latina**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 114, São Paulo, nov, 2001.

MAUÉS, Olgaíses C. **Reformas Internacionais de Educação e Formação de Professores**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 118, São Paulo, mar, 2003.

MCLUHAN, M. **A Galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Nacional, 1972.

MÉDICI, Miriam de Cássia & ALMEIDA, Miriam Lino de. **Geografia: A Globalização Econômica**. São Paulo: Nova Geração, 1999. (Coleção Nova Geração).

MIGUEL, Maria E. B. & VIEIRA, Alboni M. D. P. **A Escola Nova no Paraná: avanços e contradições**. In: revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, nº 14, pág. 93-100, jan/abr, 2005.

MONDIN, B. **O Homem, quem é ele?** São Paulo: Paulinas, 1980.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, Sílvia Firmo do. **Teses Morais do Século XIX**. Londrina: Ed. Humanidades, 2004.

NOGUEIRA, F.M.G. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira; da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

PAULILO, André L. **Projeto Político e Sistematização do Ensino Público no Século XIX**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 122, São Paulo, mai/ago, 2004.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das Intenções à ação**. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

_____. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: ArTmed, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: ArTmed, 2001.

RIOS, T. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 16).

ROSS, Jurandyr L. S. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Moraes, 1980.

SACRISTÁN, J.C. & GOMES, A.I.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade – O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos**. In: Revista do Centro de Educação, vol. 30, nº 2, 2005.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação – Construindo a Cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPRING, J. **O Futuro da Educação na Sociedade Global**. In: Currículo sem Fronteira, v 4, nº 2, pág. 71-91, jul/dez, 2004. (www.curriculosemfronteira.org – acessado em 30/05/2006).

TORO, José Bernardo. **Os Códigos da Modernidade**. Bogotá: Fundación Social, 1997. (Trad. e adaptação de Antônio Carlos da Costa).

TUNES, Elisabeth et alli. **O Professor e o Ato de Ensinar**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 126, São Paulo, set/dez, 2005.

VEIGA, I.P.A. & AMARAL, A.L. (orgs.). **Formação de Professores – políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VICENTINO, Cláudio & DORIGO, Gianpaolo. **História para o Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2001.

VIEIRA, Flávia. **Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores**. In: Currículo sem Fronteira, v 5, nº 1, pág. 116-138, jan/jun, 2005. (www.curriculosemfronteira.org – acessado em 30/05/2006).

VIEIRA, Jarbas S. **Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar: Implicações sobre o Trabalho Docente e a Identidade do Professorado**. In: Currículo sem Fronteira, v 2, nº 2, pág. 111-136, jul/dez, 2002. (www.curriculosemfronteira.org - acessado em 15/05/2005).

WHITTY, G. & POWER, S. **A Escola, o Estado e o Mercado: a investigação do campo atualizada**. In: Currículo sem Fronteira, v 2, nº 1, pág. 15-40, jan/jun, 2002. (www.curriculosemfronteira.org – acessado em 01/04/2005).

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArTmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. & DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a Transformação Social**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 125, São Paulo, mai/ago, 2005.

S586e Silva, Kennedy Alemar da

A educação no mundo globalizado e a
formação docente. / Kennedy Alemar da Silva . –
Barbacena, 2006.

109 f.

Dissertação (Mestrado Educação e
Sociedade) – Universidade Presidente Antônio
Carlos, 2006.

Catálogo: Rosy Mara Oliveira – CRB 6/2083